نموذج ترخيص

أنا الطالبة: أماني عزت نعمان المصري أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات و التفضيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: أماني عزت المصري

التوقيع:

التاريخ: ٣١ / ٣ / ٢٠١٥

القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين

إعـداد

أماني عزت المصري

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

قدمت هذه الأطروحة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آذار، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة **(القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين)**، وأجيزت بتاريخ ٢٦/٣/2015.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور جميل محمود الصمادي، مشرفاً أستاذ - التربية الخاصة	....
الدكتور إبراهيم عبد الله الزريقات، عضواً أستاذ - التربية الخاصة	....
الدكتورة ميادة محمد الناطور، عضواً أستاذ مشارك - التربية الخاصة	....
الدكتورة سهير ممدوح التل، عضواً أستاذ مشارك - التربية الخاصة (جامعة عمان العربية)	....

الإهداء

إلى رفيق العمر والدرب.......زوجي الغالي محمد الوخيان

إلى أبنائي الأعزاء ....يحيى,سجود,غفران,سارة و مريم

إلى اختي الغالية .....هبه

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

الباحثة

أماني المصري

الشكر والتقدير

الحمد لله,ثم الحمد لله,الذي خلق الإنسان وعلمه,وبالعقل جمله وفضله,والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين محمد الهادي الأمين معلم المتعلمين الذي علمنا أن لا علم بلا عمل ولا عمل بلا صبر ولا صبر بلا إخلاص

أتقدم بوافر الشكر ووافر التقدير والإعتزاز إلى مثلي الأعلى ورمز اعتزازي الكبير ,حضرة الأستاذ الدكتور جميل الصمادي الذي أكرمني بإشرافه على اطروحتي بعلمه ومعرفته,فكان نعم الأستاذ وخير موجه,وسأبقى فخورة به ما حييت

والشكر موصول للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين حظيت بشرف قبولهم مناقشة أطروحتي,الأستاذ الدكتور ابراهيم الزريقات,الدكتورة ميادة الناطور,الدكتورة سهير التل ,فلهم مني خالص المحبة والتقدير

الباحثة

أماني المصري

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة...	ب
الإهداء..	ج
الشكر والتقدير...	د
فهرس المحتويات..	ه
قائمة الجداول..	ز
قائمة الملاحق..	ي
الملخص باللغة العربية...	ك
الفصل الأول:مشكلة الدراسة وأهميتها..	1
المقدمة...	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها..	3
أهمية الدراسة	4
أهداف الدراسة...	5
مصطلحات الدراسة...	5
حدود الدراسة ومحدداتها...	6
الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة..	7
المقدمة...	7
الإطار النظري للموضوع..	9
الدراسات السابقة...	36
الدراسات العربية...	36
الدراسات الأجنبية..	37
التعقيب على الدراسات السابقة..	45
الفصل الثالث:الطريقة والإجراءات..	46
أفراد الدراسة..	46
أدوات الدراسة...	47
إجراءات الدراسة...	55
منهجية الدراسة..	57

الفصل الرابع:النتائج..	58
نتائج السؤال الأول..	58
نتائج السؤال الثاني..	62
نتائج السؤال الثالث..	64
نتائج السؤال الرابع..	66
نتائج السؤال الخامس..	67
نتائج السؤال السادس..	68
الفصل الخامس:مناقشة النتائج والتوصيات..................................	73
مناقشة نتائج السؤال الأول..	73
مناقشة نتائج السؤال الثاني..	74
مناقشة نتائج السؤال الثالث..	75
مناقشة نتائج السؤال الرابع..	76
مناقشة نتائج السؤال الخامس..	76
مناقشة نتائج السؤال السادس..	77
التوصيات..	79
المراجع..	80
الملاحق..	90
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..	119

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد الدراسة على متغيرات المجموعة والجنس والتحصيل	46
2	معاملات الارتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات	50
3	معاملات الارتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات	54
4	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومستوى النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مرتبة ترتيبا تنازلياً	58
5	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومستوى النضج المهني لدى الطلبة السامعين مرتبة ترتيبا تنازلياً	60
6	المتوسطات الحسابية والإنحرافات في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات متغير مفهوم الذات	62
7	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمستويات متغير مفهوم الذات	63
8	نتائج إختبار (LSD) للنضج المهني تبعا لمتغير مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	63
9	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات متغير حل المشكلات	64
10	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمستويات متغير حل المشكلات	64
11	نتائج إختبار (LSD) للنضج المهني تبعا لمتغير حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والطلبة السامعين وذوي الإعاقة السمعية معا	64
12	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات التحصيل الدراسي	66

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
13	نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا بمتغير التحصيل الدراسي	67
14	نتائج إختبار (ت)لدلالة الفروق في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمتغير الجنس	68
15	معاملات الإنحدار للمتغيرات الأربعة ودلالتها الإحصائية –الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	69
16	تحليل التباين لإنحدار متغير النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية على المتغيرات الأربعة	69
17	نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد المتدرج –الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	70
18	معاملات الإنحدار للمتغيرات الأربعة ودلالتها الإحصائية –الطلبة السامعين	71
19	تحليل التباين لإنحدار متغير النضج المهني للطلبة السامعين على المتغيرات الأربعة	71
20	نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد المتدرج –الطلبة السامعين	72

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس كرايتس للنضج المهني تعريب وتطوير جروان 1986	91
2	مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية	94
3	مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية	98
4	تقسيم مقياس مفهوم الذات على مستوياتها للطلبة	101
5	مقياس حل المشكلات بصورته الأولية	103
6	مقياس حل المشكلات بصورته النهائية	106
7	تقسيم مقياس حل المشكلات على مستوياتها للطلبة	109
8	تقسيم التحصيل الدراسي إلى مستوياته	111
9	كتب تسهيل المهمة	114

القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين

إعداد

أماني عزت المصري

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل الصمادي

الملخّص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين. وتألف أفراد الدراسة من (183) طالباً وطالبة منهم (75) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية وهم جميع الطلبة الملتحقين بمدارس الصم التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن في كل من العاصمة عمان ومأدبا والرصيفة، و(108) طالباً وطالبة من السامعين والملتحقين بالمدارس القريبة من مدارس الصم والتي تتبع أيضاً لوزارة التربية والتعليم في الأردن.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام ثلاثة مقاييس هي: المقياس الأول وهو مقياس كرايتس للنضج المهني، والذي قام بتعريبه جروان (1986) والمؤلف من (30) فقرة,وتم استخراج معاملات الثبات للمقياس، كما قامت الباحثة بتطوير مقياس مفهوم الذات والذي تألف من (45) فقرة، وتمّ التوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة للمقياس، كما قامت الباحثة بتطوير مقياس حل المشكلات و تألف من (35) فقرة وتم التوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة وتبرّر استخدامه لأغراض الدراسة.

بينت نتائج الدراسة أن مستوى النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أعلى منه عند الطلبة السامعين، حيث جاءت الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمتوسط حسابي مقداره (3,85) , بينما بلغ (3,54) للطلبة السامعين، وتبين أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني بالنسبة للطلبة السامعين تعزى لمتغير مفهوم الذات، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني لكل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تعزى لمتغير حل المشكلات، إلا أنه لا توجد

فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني تعزى لمتغير الجنس بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور بالنسبة للطلبة السامعين، ولا توجود فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني لكل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تعزى لمتغير التحصيل. وفسرت متغيرات الدراسة الأربعة (23%) من التباين في النضج المهني بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكان تحليل الإنحدار دال إحصائيا على متغير حل المشكلات، أما بالنسبة للطلبة السامعين ففسرت متغيرات الدراسة (11,7%) من التباين في النضج المهني وكان تحليل الانحدار دالاً إحصائياً على متغير الجنس، وتوصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واهميتها

المقدمة:

تسعى البرامج التعليمية والتأهيلية في مجملها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف خلال المراحل النمائية المختلفة للفرد,وذلك بتمكينه من فهم ذاته واتخاذه للقرارات الحاسمة، ومن أهم هذه القرارات تلك المتعلقة بمهنة المستقبل، وذلك بتأهيله ليكون ناجحاً في عمله، قادراً على بناء علاقات طيبة مع أرباب العمل وزملاء المهنة محققاً التطور الوظيفي والنضج المهني المنشود (Kaur,2012).

يحتاج الطلبة ذوي الإعاقة إلى فهم واضح لكيفية تأثير إعاقتهم على إتخاذ القرارات المهنية العملية، فوعي الفرد الذاتي له تأثير على نضجه المهني من حيث تطوير ثقة الفرد بنفسه وجعله قادراً على الدفاع عن حقوقه وتحدي التوجهات السلبية في مجتمعه، ويتم ذلك عبر تضمين مهارات متعددة في المناهج التعليمية كمهارات الوعي الذاتي، وتعتبر مهارات الوعي الذاتي ذات قيمة عالية للطلبة ذوي الإعاقة من أجل الحصول على حقوقهم، بسبب اتكالية العديد من هؤلاء الطلبة على ذويهم ومعلميهم كمدافعين عن حقوقهم,من أجل ذلك تركز البرامج الانتقالية بشكل متزايد على عدة مهارات مثل فهم الفرد ذي الإعاقة لذاته ومعرفته بالحقوق الفردية بموجب القانون وأماكن الإقامة اللازمة ومهارات الاتصال، وللأسف لا تسنح الفرص لجميع الطلبة بالمشاركة في البرامج الانتقالية التي تتيح الوعي الذاتي ورغم امتلاك الطالب لهذه المهارات إلا أنه من الصعب تطبيق مهارات المناصرة والتمكين(Herbert & Lorenz,2010;Walker,2010;).

تعمل مهارة حل المشكلات على زيادة قدرة الفرد على الاستكشاف الوظيفي,وغياب هذه المهارة يؤدي إلى محدودية فرص التعلم. ومن أهم أسباب غيابها، التنشئة الإجتماعية، والبيئات الفقيرة والمشكلات السلوكية. فقد لوحظ أن حل المشكلات مهارة ضرورية جداً لتطوير مهارات النضج المهني والاستكشاف المهني. وأشارت العديد من الدراسات أن هناك توقعات مهنية منخفضة للطلبة ذوي الإعاقة، ففي فترة المراهقة يصبح الأفراد أكثر استقلالية ويتوقع أن يزداد تعاملهم مع مشكلات أكثر تعقيداً، وتعتبر هذه المشكلات جزءاً هاماً من النمو المهني والاستكشاف المهني، فالعديد من الأفراد ذوي الإعاقة يفتقرون إلى هذه المهارة مما يحتم ملاحظة العوامل التي تسهم في ذلك سواء كانت عوامل نفسية أو إجتماعية (Lusk,2009; Roessler,2002).

حظي التحصيل الدراسي بالبحث، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى العلاقة بينه وبين النضج المهني إذ أن هناك علاقة إيجابية بين النضج المهني والتحصيل وتمت الإشارة إلى أن الأداء المدرسي يمكن أن يزيد من احتمالية الحصول على مستويات أعلى من العمالة بسبب حصول النضج المهني لدى الفرد. وذكر لوسك (Lusk,2009) نقلاً عن (ساندراز،1995) أن معدلات تحصيل الأفراد ذوي الإعاقة تميل إلى أن تكون أقل من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وبالتالي أظهروا مستويات أقل من النضج المهني مما يقلل من قدرتهم على حل المشكلات (Lusk,2009; Garay,2000).

بحثت دراسات متعددة في إمكانية وجود علاقة بين النضج المهني والجنس,وأشارت العديد من هذه الأبحاث إلى أن جنس الفرد يؤثر بشكل كبير في مواقف الأفراد ذوي الإعاقة وتوقعاتهم المهنية ونضجهم المهني، ولُوحظ أن الفتيات كنَ أكثر تقبلاً للإعاقة من الفتيان إلا أن طموحاتهن المهنية كانت أقل (Weisel & Cinamon,2005; Patton &Creed,2001).

وكنتيجة للإعاقة السمعية,فان قلة التعلم العرضي و نقص الخبرات المتنوعة يؤديان إلى محدودية في النمو المعرفي لدى هؤلاء الطلبة،فهم الأكثر عرضة للخطر في هذا المجال مما قد يسبب إنخفاضاً في نضجهم المهني مقارنة بأقرانهم السامعين، وهناك ندرة في الدراسات التجريبية التي بحثت في النمو المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة الصم على وجه الخصوص (Punch,Creed & Hyde,2005).

قد يؤثر فقدان السمع على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من ناحية نموهم المهني بعدة طرق,حيث أن فقدان السمع لا يمكنهم من اكتساب المهارات الخاصة بالتفاعل الكلامي مع الآخرين، وقد يكون الآباء أكثر حماية لهؤلاء الطلبة مما يحدّ من فرص تعلمهم واستكشافهم للعالم، فالعمل يتطلب تلقي تعليمات شفوية وهذا ما يحتاجه الصم,حيث أن خبرات العمل هذه لها تأثير إيجابي على نمو المراهقين وتعزيز شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية وتقريرهم لمصائرهم, وإكسابهم قيماً معينة، لهذه الأسباب يبدو الطلبة المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية أقل في نضجهم المهني من أقرانهم السامعين. وهناك العديد من الإشارات في الأدب التربوي التي تشير إلى كثرة العوامل التي يمكن أن تتنبأ بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية (Punch, Hyde & Creed,2006).

يتبين أن العوامل المذكورة سابقاً (مفهوم الذات والجنس والقدرة على حل المشكلات والتحصيل) ذات صلة كبيرة بمستويات النضج المهني وهي بالتأكيد قادرة على التنبؤ بهذه المستويات، فكلما كان مفهوم الذات مرتفعاً ازداد التحصيل,وكلما ازداد التحصيل أصبحت القدرة على

حل المشكلات أكبر لدى الطالب، وبالتالي يمكن القول أن هذه عوامل وثيقة الارتباط بمستويات النضج المهني لدى الفرد (Weisel & Cinamon,2005) .

تشير الملاحظات الميدانية إلى أن مدارس الطلبة الصم في الأردن لا توفر برامج انتقالية لهؤلاء الطلبة، ولا تقدم خدمات التوجيه والإرشاد المهني في تلك المدارس، بل تقتصر على تقديم التعليم الأكاديمي بأشكاله المقدمة للطلبة السامعين.

هناك الكثير من الإشارات في أدبيات التربية الخاصة والتأهيل، وكذلك في الملاحظات الميدانية ما يشير إلى تدني مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مما يبرر التحقق من هذه الإشارات والملاحظات، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية بحثه واختباره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف إلى القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين. والمقارنة بين مستويات النضج المهني للمجموعتين في المدارس الحكومية في الأردن وهل هناك فروق في مستويات النضج المهني بين هاتين الفئتين من الطلبة، وإن وجدت فروق فعلاً فما هي المتغيرات القادرة على التنبؤ بها والتي يعتقد أنها السبب في وجود هذه الفروق.

وفي ظل غياب البرامج الانتقالية والتوجيه والإرشاد المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الأردن وجدت الباحثة أنه من الضروري تسليط الضوء على مستويات النضج المهني التي يمتلكها هؤلاء الطلبة، علما بأن الإختيار المهني لمستقبل هؤلاء الطلبة يرتبط بشكل مباشر ورئيسي بمستويات النضج المهني لديهم. وبالرجوع إلى أدبيات التأهيل المهني والنمو المهني يُلاحظ أن مستويات النضج المهني يمكن التنبؤ بها من خلال بعض المتغيرات مثل: مفهوم الذات والقدرة على حل المشكلات ومستوى التحصيل والجنس .

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى النضج المهني لدى كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى لمفهوم الذات ؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للقدرة على حل المشكلات ؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للتحصيل؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للجنس؟

6- ما مدى تفسير عوامل مفهوم الذات، وحل المشكلات، والتحصيل، والجنس في تباين متغير النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين من حيث إهتمامها بالمقارنة بين مستويات النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن ، نظراً لما يلعبه النضج المهني من دور هام في التخطيط الوظيفي وما له من أهمية في معرفة الطالب بالعالم المحيط به وسوق العمل والمهن المتاحة. ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين هما:

الأهمية النظرية للدراسة:

- تمهد الدراسة الحالية لدراسات لاحقة تفيد في استحداث برامج إنتقالية وخطط توجيه وإرشاد مهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

- توفير مؤشرات كمية كافية وحديثة حول مستويات النضج المهني لكل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية و الطلبة السامعين.

- إعطاء مؤشرات على أهمية بعض المتغيرات التي قد تتنبأ بالنضج المهني لأهميتها في التخطيط التعليمي والتأهيلي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

- تزويد أصحاب القرار بواقع مستويات النضج المهني بهدف تطوير الخدمات التربوية المقدمة لهم.
- استحداث وتطوير برامج الارشاد والتوجيه المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين.
- التعرف إلى مدى قدرة متغيرات مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس على التنبؤ بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- الكشف عن جوانب القوة والضعف في البرامج التربوية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومدى مساهمتها في نضجهم المهني.

مصطلحات الدراسة:

- **النضج المهني:** هو إمتلاك الفرد للوعي الكافي بالخيارات المهنية، والقرارات المهنية مما يتيح له فرصة الإختيار المهني المناسب بشكل واقعي ومتناسق عبر المراحل العمرية المختلفة، وذلك يتطلب الإستعداد والكفاءة للتعامل بفعالية مع مهام النمو المهني (Lal,2014).

ويُعرّف مستوى النضج المهني إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على الصورة الأردنية مقياس كرايتس للنضج المهني الذي عرَبه وطوّره جروان (1986) والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

- **مفهوم الذات**: هو مجموعة من المعتقدات حول طبيعة الفرد يكونها الفرد حول نفسه وتتضمن صورة ذهنية خاصة به قد تشمل مجموعة من القدرات الذاتية والمعتقدات حول طبيعة الفرد من صفات فريدة وسلوكيات (Weiten, Dunn & Hammer,2012).

ويُعرّف مفهوم الذات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات و الذي أعدته الباحثة.

- **مهارات حل المشكلات**: عملية تفكيرية يقوم فيها الفرد باستخدام ما لديه من مخزون المعارف والمهارات المكتسبة السابقة؛ وذلك للعمل على الاستجابة لمتطلبات موقف غير مألوف له، والقيام بعمل يهدف إلى حل التناقض أو الغموض الذي يتضمنه موقف ما (Carson,2007).

وتُعرّف القدرة على حل المشكلات إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات والذي أعدته الباحثة.

- **التحصيل**: ويُعرّف التحصيل في هذه الدراسة إجرائياً بالدرجات الكلية التي يحققها الطلبة نهاية الفصل الدراسي الأول في صفوفهم للعام الدراسي 2015/2014 في موادهم الدراسية باستثناء مبحثي التربية الرياضية و التربية الفنية.

- **الطلبة ذوي الإعاقة السمعية**:

ويُعرّفون في هذه الدراسة إجرائيا بأنهم طلبة الصفين التاسع والعاشر الملتحقين بمدارس الصم الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. والذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من إعاقات سمعية تتراوح بين الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جداً.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر حدود هذه الدراسة المكانية على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين في الصفين التاسع والعاشر الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في كل من العاصمة عمان ومنطقة الرصيفة ومحافظة مأدبا، وذلك للعام الدراسي 2015/2014 للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

وحيث يشمل أفراد الدراسة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأقرانهم السامعين، واعتمدت في جمع بياناتها على الاستجابة والتقرير الذاتي على فقرات المقاييس فإن نتائجها تتحدد أيضاً بمدى تعاون واستجابة الطلبة ومدى دقة ترجمة لغة الإشارة لمضمون فقرات المقاييس,كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة,وتنوع بيئات أفراد الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة:

لقد قطع فهم السلوك المهني شوطاً كبيراً وطويلاً حيث كان يُعتبر خياراً لمرة واحدة بعد الانتهاء من أشكال التعليم الرسمي وصولاً إلى مرحلة التقاعد,لكن ظهر تعريفه مؤخراً بأنه أكثر من خيار، فهناك مجموعة معقدة من التأثيرات تبدأ في وقت مبكر منذ مرحلة الطفولة وهي أكبر بكثير من اعتبارها حدثاً واحداً، من هنا بدأ هذا الاعتقاد في مجال التوجيه المهني والذي اهتم بضرورة توفير المدارس المعلومات والحقائق حول المهن والتي تمكّن الطلبة من اتخاذ القرارات ويمكن تحديدها من خلال الإختبارات (Longston,2012).

يُعتبر إختيار المهنة من أهم القرارات الحاسمة للطلبة المراهقين، فهنالك عدد من الخيارات المهنية المتاحة هذه الأيام، مما يجعل الإختيار أمراً صعباً بالنسبة لهم، وهذا يقتضي تمتّع هؤلاء الطلبة بالنضج المهني والذي يعرّف بأنه عملية تمتد عبر عدد من السنوات من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة الطفولة المتأخرة وصولاً إلى مرحلة التقاعد. وتمر خلال سلسلة من مراحل النمو المهني و الاستكشاف الوظيفي والتطوير الوظيفي، وبالتالي النمو المهني, مما يؤدي إلى بلورة أفكار مهنية خاصة بالفرد (Dhillon & Kaur ,2005; Ottu & Idowu,2014)

تعد العوامل الكامنة وراء اختيار المهنة مصدر قلق متزايد للمعلمين مع الأخذ بالاعتبار أن الهوية المهنية يمكن ترجمتها إلى هوية الفرد والمجتمع بشكل عام، فهو قرار حاسم للمراهقين، لأنه يحدد نتائج حياتهم، ويؤثر على الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأمة كافة، فالقرارات المهنية للفرد تتأثر بعدة عوامل، فوفقاً لنظرية هيما (1951) Hema الذي بيّن أن أشكال الاختيار المهني يتأثر بعدة عوامل من بينها عامل الواقع أو الواقعية، حيث يمرّ الفرد المراهق بثلاث مراحل للنضج المهني هي: الاستكشاف والبلورة والمواصفات، ففي مرحلة الاستكشاف يبدأ باستثناء بعض المهن من حياته ويركز على بعض المهارات الأخرى والقدرات التي تُجسد اختياره المهني، ويتبع هذه المرحلة مرحلة البلورة التي يكون خلالها الفرد ضالعاً في اكتساب الخبرات التعليمية لتحقيق الأهداف المهنية المنشودة ثم يليها قيام الفرد بتقييم الواقع وما يمكنه أن يتعارض مع ما يرغب به من عمل (Ogowewo,2010).

يؤكد الباحثون على ضرورة تنمية النضج المهني ومهارات الاستكشاف الوظيفي للمراهقين في ضوء عالم يزداد تعقيداً في مجال متطلبات العمل والتغيرات التي تطرأ على سوق العمل، فالنضج المهني في مرحلة المراهقة يرتبط بالنجاح في الحياة العملية المهنية والرضا بوقت لاحق، ومن المفترض أن تعزز المدرسة الانتقال إلى سوق العمل وإكساب الطلبة مهارات التخطيط الوظيفي (Punch, Hyde & Creed,2004).

يساعد التوجيه والإرشاد المهني الطلبة على فهم مناهجهم الدراسية وخيارات الحياة ,وتحديد المهارات التي يمكن من خلالها زيادة القدرة على التخطيط للاختيار المهني نتيجة للنضج المهني الحاصل، حيث تُعتبر مرحلة المراهقة نقطة تحول كبيرة تنطوي على اختيار المهنة خلال مرحلة الدراسة خاصة الثانوية، ويعتبر ربط التعلم المدرسي بالحياة والعمل نقطة بالغة الأهمية في حياة الأفراد ذوي الإعاقة، إذا اعتبرنا النضج المهني عملية تنموية تمتد مدى الحياة يقوم خلالها الأفراد بتطوير أنفسهم وقدراتهم وانخراطهم بالعمل كجزء من نمط حياتهم، حيث ينطوي النضج المهني على وضع أهداف مهنية واتخاذ قرارات معينة ضمن معايير محددة .(Kelechi & Ihuoma, 2011).

تكمن أهمية البرامج الإرشادية الشاملة في تطوير النضج المهني للطلبة في المدارس وللمرشدين دور هام وحيوي من خلال تقديم المشورة والتوجيه المهني بشأن مهارات العمل وتشجيع الاتصال والربط الشبكي والمراجع وتحفيز وتوسيع وجهات النظر حول إمكانية تحويل المهارات والإهتمامات والإتجاهات المهنية في المستقبل، حيث يقلل تقديم المشورة والإرشاد المهني في المدارس من مشكلات التعليم العام، و يمكن للمرشدين أن يحسّنوا من أهداف الإرشاد المهني وتدخلاته، على اعتبار أن الاتجاهات نحو العمل تتأثر بشكل كبير بمقدمي الخدمة في المدارس(Dybwad,2008; Kelechi & Ihuoma,2011) .

ويقوم المرشد التربوي في المشاركة بالتوجيه والإرشاد المهني بدمج مجالات الإرشاد الأكاديمي والمهني والاجتماعي، وينطوي التوجيه المهني على مساعدة الطلبة في تطوير عادات العمل الإيجابية، وتحديد الأهداف، واتخاذ القرارات المستنيرة وتحديد المصالح والقدرات واستكشاف فرص العمل ولا بد أن تكون برامج الإرشاد شاملة لأنها توفر للطالب المعرفة في الخيارات المهنية والوظيفية المتاحة، بحيث تسمح هذه المعرفة للطالب باتخاذ القرارات المهنية الواعية مما يقوده إلى حياة أكثر إنتاجية وسعادة (Grews,2006).

تشير نتائج العديد من الدراسات أن المراهقين ذوي الإعاقة لديهم نفس الطموحات المهنية التي يمتلكها الطلبة المراهقين من غير ذوي الإعاقة، على الرغم من وجود بعض الحالات التي تشير إلى إمكانية وجود الحواجز والعقبات التي تعيق العمل، مع ملاحظة أن الصفات الشخصية وهوية الفرد الذاتية تسهم في اختياره ونضجه المهني، فالأفراد ذوي الإعاقة الذين يتمتعون بالوعي الذاتي هم الأنجح في تعليمهم والأقرب إلى النضج المهني (Burchardt,2004; Punch,Hyde&Creed,2004).

ينطوي النضج المهني على التكامل بين جوانب الفرص والمتطلبات وسوق العمل والمشاركة في عالم العمل,فهو يعكس احتياجات وُضعت بشكل فردي لأن أهدافه مرتبطة بمراحل الحياة التي تؤثر على الإختيار الوظيفي, لذلك تعتبر دراسة النضج المهني واحدة من جوانب الرضا عن الحياة الشخصية (Grews,2006).

النضج المهني:Vocational maturity

يُعرّف النضج المهني أنه أحد جوانب النمو المهني,ويُعتبر أحد العوامل الهامة ونتيجة أساسية للنمو المهني, فالنضج المهني يمثّل مجموعة من الخصائص النفسية والإجتماعية، كما عرفه سوبر (Super) فهو يعتمد على قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة عبر مراحل الحياة. كما عرّف سوبر (Super) النضج المهني باعتباره عملية نمو وتعلّم، فتعلّم السلوكيات الجديدة يعتمد على السلوكيات القديمة (Walker,2010 ; Longston,2012).

وقدعرّف كرايتس (Crites) النضج المهني على أنه سلوك يظهر في اتجاهات الفرد المهنية, حيث يتألف النضج المهني من خمسة أبعاد هي الاستقلالية في اتخاذ القرار والإنهماك في الإختيار المهني ووضوح مفاهيم عملية الإختيار المهني والإتجاه نحو العمل وعوامل التفضيل في الإختيار المهني، حيث قام كرايتس بنشر دراسات في علم النفس المهني ودراسة السلوكيات خلال التدريب المهني والنضج المهني التي تمت أرشفتها في تاريخ علم النفس المهني وتحليلها بأنها مجال في علم النفس التطبيقي، كما يؤكد كرايتس (Crites) في تعريفه للنضج المهني على قلق الاختيار المهني, وقد ساهم أيضاً في مجال الإرشاد المهني بتمحيص نظريات النضج المهني بحيث كان هدفه توضيح دور علم النفس المهني بوصفه كيانا للانضباط في علم النفس التطبيقي وتمييزه عن مهنة الإرشاد المهني والعمل مع هولاند (Holland) الذي عمل بدوره على الإهتمام المهني والبحث في الموجه الذاتي (Longston,2012).

العوامل المؤثرة في النضج المهني:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في النضج المهني للفرد منها ما ورد في (Grews,2006; Kelechi.& Ihuoma, 2011):

- السمات الشخصية.
- الفائدة الوظيفية.
- مواهب الفرد وقدراته العقلية.
- التحصيل العلمي.
- التدريب الذي يتلقاه الفرد.
- المهارات والقيم
- الجنس.
- والبيئة
- المناهج الدراسية.
- الإنتماء الديني والقيم الأسرية والمعرفة المهنية التي تعرّض لها الفرد
- قدرات الفرد المالية.

ويذكر (Lusk,2003) أهمية الاستكشاف المهني التي تبدو من خلال:

1- تحديد نوع التعليم والتدريب المهني المناسب.
2- مواكبة التغيرات المهنية والتحديثات في سوق العمل.
3- التعرف على الأشكال والأنواع المختلفة للعمل..
4- تحسين وتطوير خيارات الفرد المهنية.
5- تجنب حدوث الضغوط المحتملة من الآخرين.

وتُعتبر مرحلة المراهقة هي مرحلة الذروة لعملية الإختيار المهني, وتتجلى في الفترة العمرية بين (15-25عاماً) لذلك لا بد من تعظيم الاستكشاف المهني في هذه المرحلة لأن الأفراد يبدأون بإدراك مصالحهم وقدراتهم ويخططون لأهداف المستقبل، وذلك من خلال الأنشطة العقلية والبدنية الهادفة، والوعي بالمعلومات حول الذات وحول البيئة المحيطة,بمعنى آخر تساهم عملية تنمية الاستكشاف المهني في زيادة معرفة الفرد بنفسه مما يجعل خيارات الفرد مدروسة بشكل أكبر حول العمل، ويتمثل البعد المعرفي للنضج المهني في استثمار المخزون الذاتي من المعلومات

حول المهن وكيفية الحصول على المهنة والنجاح فيها والقدرة على حل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني (Salami,2010).

ويمثّل الإستكشاف المهني الأساس المهني في مرحلة المراهقة وأهم فتراته فهو يؤدي إلى عدة مخرجات في سلوك الفرد المهني يذكر (Lusk,2003) أبرزها:

- تقييم أكثر واقعية لاهتمامات الفرد وقيمه وصفاته وشخصيته.
- تقييم نقاط القوة والضعف لدى الفرد.
- تمكين الفرد من فهم ذاته وكيفية تفكيره ومشاعره وتصرفاته.
- زيادة وعي الفرد بما يشبه به الآخرين وما يختلف عنهم.
- زيادة قدرة الفرد على ربط معرفته بالأهداف المستقبلية.
- تطوير معرفة الفرد بالاحتمالات المهنية ومدى توافرها ومتطلباتها.
- التعرف إلى المشكلات والعقبات التي قد تواجه الفرد ويحتاج إلى حلها للوصول إلى أهدافه المهنية المفضلة.
- الوصول إلى مفهوم ذات أكثر واقعية.

هذا، وقد أشار الباحثون إلى قائمة من المقترحات من أجل تعزيز وزيادة الاستكشاف المهني لدى المراهقين وهي: (Lusk,2003)

- استكشاف المهن على نطاق واسع.
- استكشاف الأفراد لقدراتهم ومصالحهم.
- تعزيز استكشاف الأسر للمهن.
- جمع المعلومات الوافية حول المهن.
- الإنتباه إلى أن الإحلال الوظيفي يمكن أن يتغير من وقت إلى آخر.
- إستكشاف مستوى العمل وقدرات الفرد.
- دراسة التغيرات والإتجاهات المهنية.
- إختيار مهنتين أو ثلاث مهن ودراسة إحتمالية الانخراط فيها.
- تعزيز النضج المهني هو تعزيز القدرة على اتخاذ القرار.

نظريات النمو المهني:

توضّح نظريات النمو المهني الإطار العام أو التفسير للمفاهيم والمبادئ الكامنة وراء عمليات الإختيار المهني والتطوير الوظيفي للفرد، كما تنظر في قضايا التنوع بين الأفراد، وتشمل كافة فئات المجتمع. فنظريات النمو المهني بمثابة دليل على ضرورة تقديم المشورة والإرشاد المهني للطلبة. كما أنها تُقدّم كما ذكر (Walker,2012):

1- إطاراً نظرياً يمكن من خلاله عرض أنواع من المشاكل المهنية التي يُتوقع نشوئها.
2- هي الأساس التي تُقدّم عليه المشورة المهنية وتُقدّم تصوراً للمستقبل المهني.
3- مساعدة المرشدين في تقديم العون للطلبة فيما يتعلق بالمشورة المهنية.

أولاً: نظرية سوبر للنضج المهني:Super theory of vocational maturity

يعتبر سوبر (1955) الباحث الأول حول مفهوم النضج المهني بدراسته للنمط المهني للأفراد، ويقسّم سوبر النضج المهني إلى بعدين هما: بعد المواقف وبعد المعرفة,حيث يشير مفهوم المواقف إلى مواقف الأفراد ومشاعرهم حيال عملية الإختيار المهني، أما البعد المعرفي فيشير إلى حاجة الأفراد إلى اتخاذ القرارات المهنية بشأن مهنهم المستقبلية وفهمهم الواضح لتفضيلاتهم المهنية، حيث يجب أن يمتلك الفرد المعرفة الكافية حول سوق العمل ونقاط القوة في شخصيته، وقدراته التعليمية، فالنضج المهني يعني أن الفرد قادر على إنجاز المهام المهنية المرادفة لعمره حسب مراحل تطوره ونضجه المهني، وتجري عملية تطوير السلوكيات المهنية والتي تتعلق بالاستعداد والمشاركة، والعمل، والتأثيرات الاجتماعية، ويشكل هذا التطور إطاراً منظماً، ووفق نظرية سوبر فإن اختيار الفرد للمهنة هو محاولة من جانبه للإحساس بقيمة الذات (Walker,2010;longston,2012;Mubiana,2006;Jordan,2003).

وتؤكد نظرية سوبر على ضرورة وجود دور للفرد في عملية النضج المهني، وتتحدد أهمية هذا الدور بثلاثة عناصركما جاء في (Longston,2012)، وهي:

1- الالتزام (مدى الإرتباط العاطفي).
2- المشاركة (مجموع الوقت والطاقة المستثمرة).
3- التوقعات القيمية (مستوى الرضا والشعور بالسعي وراء الهدف).

مراحل النضج المهني حسب نظرية سوبر:

يشمل النضج المهني حسب نظرية سوبر خمس مراحل تحتوي كل مرحلة على سلسلة من السلوكيات المهنية المناسبة كما وردت في كل من: (Leung,2008; Gonzalez,2008; Grews,2006; Longston,2012; Prescod,2014)

1- مرحلة النمو (منذ الولادة إلى 13-14سنة): وتنطوي على تشكيل الذات المهنية، وتشمل أربع مهام للنضج المهني:

أ- قلق المهنة والتوجه المستقبلي.

ب- السيطرة على الحياة بشكل أكبر.

ت- زيادة الثقة في قدرة الفرد على تحقيق نتائج جيدة في مهام تخصّ مهناً معينة.

ث- الكفاءة وتعني اكتساب عادات العمل المتخصصة.

2- مرحلة الاستكشاف (15-24سنة): وتنطوي هذه المرحلة على طبيعة علاقة الفرد مع المجتمع، بحيث توحد الفرد مع العالم الخارجي، ويتم هذا السلوك في مرحلة المراهقة، خلال الأحلام المهنية ضمن ثلاث عمليات:

أ- التبلور وتبدأ عند الانتهاء من المهام في مرحلة النمو، وتلتحم مع التأمل بالهوية المهنية، ومقابلة التفضيلات المهنية لمجموعة من المهن ضمن مستويات قدرة خاصة.

ب- تحديد المواصفات عند إجراء الاختيار المهني، الذي يتطلب فهم التفضيلات الأولية للتحضير للإختيار المهني وترجمة المفاهيم، والأدوار المهنية العامة.

ت- التنفيذ: ويتطلب إدراك الإختيار الذي يتمّ من خلال تحويل الأفكار إلى إجراءات ونشاطات.

3- مرحلة التأسيس(25-44سنة): وتتضمن بروز مفهوم الذات المهنية في الدور المهني، والهدف من هذه المرحلة هو توحيد العالم الداخلي للفرد بالعالم الخارجي ضمن مهام هي:

أ- الاستقرار وهو إعلان إستيعاب الثقافة التنظيمية وأداء الواجبات الوظيفية بنجاح.

ب- التوطيد والتمكين ويبدو بإظهار المواقف الإيجابية وعادات العمل والعلاقات الجيدة مع زملاء العمل والتقدم إلى مستويات عليا من المسؤولية.

4- مرحلة الاحتفاظ (45-64سنة): ويقرر خلالها الفرد الإستمرار والإستقرار في نفس المهنة ذاتها أو تغييرها والمهام اللازمة لهذه المرحلة وهي:

أ- تحديد المعارف والمهارات للتكيف مع التغيرات والطوارئ.

ب- تحديد ما حققه الفرد من إنجازات.

ت- إيجاد الابتكار بأداء المهام بشكل مختلف والبحث عن تحديات حديثة ضمن المواقف المختلفة.

5- الانحدار (65 سنة فما فوق): وهي مرحلة الاستعداد لفك الإرتباط بالعملية المهنية استعداداً للتقاعد.

وتنطوي نظرية سوبر على عدة مقترحات وردت في كل من (Lusk,2003; Cox,2010)، وهي:

- الأفراد يختلفون في إحتياجاتهم وقدراتهم وشخصياتهم ومصالحهم وصفاتهم ومفهومهم نحو ذواتهم.
- الأفراد مؤهلون بناءًعلى شخصياتهم لعدة مهن.
- كل إحلال مهني يتطلب نمطا مميزا من القدرات والسمات الشخصية حسب الفرد.
- أهمية التفضيلات المهنية والكفاءات المهنية والمواقف التي يعيش بها الفرد وبالتالي يتغير مفهومه لذاته مع الوقت والخبرة، مع الإنتباه إلى أن مفهوم الذات والتعلم الإجتماعي يميل إلى الإستقرار في مرحلة المراهقة المتأخرة حتى مرحلة النضج، مما يوفر التكيف المهني.
- تتم عملية النمو المهني خلال سلسلة من المراحل في حياة الفرد تتميز بتتابع النمو والإستكشاف والإنشاء والتأسيس والصيانة والإنحدار، وتتمّ دورة صغيرة خلال الإنتقال من مرحلة إلى أخرى ويتم تحديد طبيعة نمط المهنة من خلال عدة متغيرات هي:
  - ✓ سمات الفرد والوالدين.
  - ✓ المستوى الإجتماعي الإقتصادي للفرد.
  - ✓ القدرة العقلية.
  - ✓ خصائص التعليم.
  - ✓ المهارات الشخصية.
  - ✓ النضج المهني.
  - ✓ الفرص التي يتعرض لها الفرد.
- النجاح في التكيف مع متطلبات البيئة نظرا لما يحتاجه من إستعداد لتلبية المطالب، فالنضج المهني هو مجموعة من الخصائص الفيزيائية والنفسية والإجتماعية التي تتطلب درجة من النجاح في التعامل مع مطالب المراحل المهنية السابقة.
- النضج المهني ما هو إلا بناء إفتراضي من الصعب صياغته فهو مجموعة متناغمة من الصفات وليس سمة واحدة.
- النمو المهني خلال مراحل الحياة المختلفة يمكن دعمه بالإسترشاد وذلك من خلال تسهيل النضج المهني والمساعدة في إختبار الواقع وتطور مفهوم الذات.

- إن عملية النمو المهني هي الأساس لتطوير مفهوم الذات المهنية ونتاجاً لتفاعل إستعدادات الفرد والفرص المتاحة، أي أنها توليف بين العوامل الفردية والإجتماعية وبين مفهوم الذات والواقع.
- يعتمد العمل والرضا عنه على مدى إيجاد الفرد للوسائل المناسبة لقدراته وإحتياجاته وقيمه ومصالحه وسماته الشخصية ومفهومه لذاته.
- إن درجة رضا الفرد عما يحققه له العمل من رضا يتناسب مع درجة تحقيقه وتصوره لمفهوم ذاته.

ثانياً: النظرية المعرفية الإجتماعية للنضج المهني:Social Cognitive Career Theory

وتعتبر النهج الأكثر حداثة في أدب الإرشاد المهني، فمن أجل فهم كيفية تطوير الأفراد لاهتماماتهم المهنية وخياراتهم الوظيفية ,وتحقيق مستويات من النجاح في الحياة المهنية، وضع باندورا (Bandura) هذه النظرية، وهي تؤكد على قدرة الفرد على توجيه سلوكه المهني، وتشتمل النظرية على التأثيرات الشخصية والبيئية التي يمكن أن تعزز أو تضعف مساعدة الفرد في الإختيار المهني، وأهمية القدرات والقيم المهنية في نضجه المهني، حيث تركز هذه النظرية على التفاعل بين متغيرات متعددة تصل بالفرد إلى النضج المهني وهي الاختيار المهني والكفاءة الذاتية، لذلك هناك علاقة دينامية بين البيئة والشخص تؤدي إلى سلوك مهني ناضج، فإذا كانت البيئة إيجابية وملائمة للفرد ذي الإعاقة وكانت هناك عملية تعليم وتوعية حول المهن، وعالم العمل، فقد يتغير سلوك الفرد فيما يتعلق باتخاذ القرار المهني.

فالتطور المهني يتم طوال حياة الفرد ضمن إطار إجتماعي بناءً على خبرات التعلم المختلفة التي يحصل عليها الفرد وينطوي التطور المهني على أربعة عوامل هي:

- الوراثة والقدرات الخاصة.
- الظروف والأحداث البيئية.
- التعلم والخبرات المكتسبة.
- المهارات المختلفة والتجارب التي يمر بها الفرد خلال حياته.

وتشمل الوراثة والقدرات الخاصة كلاً من الجنس والعرق والذكاء والقدرة الجسدية، أما الظروف البيئية فتتألف من العوامل الإجتماعية والإقتصادية والثقافة والتي بدورها تؤثر على قرارات الفرد المهنية. وهذه الأحداث لا يمكن السيطرة عليها,أما خبرات التعلم فتشمل الفرص والوظائف والتدريب المتاح والتكنولوجيا والموارد الإقتصادية وخبرات التعلم والتي تؤدي في نهاية المطاف إلى مهنة بحدّ ذاتها,أما التجارب فهي تلك التي يستخدمها الفرد لتشكل له حافزاً

للعمل، في حين تبدو أهمية المهارات لأنها نتاج تفاعل العوامل الثلاثة السابقة وتشكل عادات العمل والمعايير المؤثرة في النواتج المهنية (Lusk,2003).

وتُساعد النظرية المهنية المعرفية الاجتماعية على فهم التطور لمجموعة واسعة من الأفراد، من ضمنهم الأفراد ذوو الإعاقة ,ففي حالة هؤلاء الأفراد يمكن أن تكون هناك عقبات مثل الإعاقة بحد ذاتها وما ينجم عنها من عجز، والمتغيرات الاجتماعية والمعرفية للفرد، فيرتبط النضج المهني هنا بمجموعة متنوعة من المتغيرات، أهمها: مفهوم الذات ومركز الضبط وصنع القرار والالتزام الوظيفي والتخطيط والاستكشاف الوظيفي (Walker,2010).

وتتصل هذه النظرية بالأفراد ذوي الإعاقة لأنها تأخذ بالإعتبار أربعة جوانب هامة في التعلم وتطوير المصالح المهنية ,ونتيجة لتأخر قدرات هؤلاء الأفراد على إنجاز مهام مختلفة، فهذا يؤدي إلى تأخر في إنجاز مهامهم الوظيفية، وبما أن العجز يحدّ من التجارب المهنية لهم، فإن ذلك يقلل من استكشافهم المهني، أما خبرات العمل فقد تتأثر بالصور النمطية، كالصورة النمطية تجاه الفتاة ذات الإعاقة،بالنسبة للعوامل البيئية التي لا يمكن السيطرة عليها من ناحية العوامل الإجتماعية والإقتصادية فنحن هنا بصدد نمو مهني أقل لهؤلاء الأفراد وفي المحصلة تطوير عادات عمل سيئة وتحقيق نهج عمل سلبي (Lusk,2003).

ثالثاً: نظرية هولاند للشخصية المهنية في بيئة العمل (1985-1997)

Holland's Theory of Vocational Personalities in Work Environment

إستندت نظرية هولاند إلى هرم ماسلو للإحتياجات وكيفية ارتباط هذه الإحتياجات بالإختيار المهني وأشارهولاند (Holland) إلى أن التجارب في الطفولة والشخصية تلعب دوراً في الإختيار المهني,حيث ينظر إلى سنوات الطفولة على درجة عالية من الأهمية في تحديد خيارات الفرد الوظيفية. يُعدّ تصنيف الفرد إلى ست شخصيات من أهم إضافات نظرية هولاند بحيث تتناسب كل شخصية مع أنواع معينة من المهن (Lusk,2003).

ويتم على أساس هذه النظرية فهم الفرد لمصالحه المهنية والبيئات التي يمكن أن تخدمه في الإرشاد والتوجيه المهني، حيث افترض هولاند أن الإهتمام المهني هو تعبير عن الشخصية، وأن المصالح المهنية يمكن أن تكون ضمن ست شخصيات أساسية هي: الفنية، الاجتماعية، المغامرة، الواقعية، المستكشفة والتقليدية، إذ أن الشخصية التي يمتلكها الفرد تتوافق مع اهتماماته المهنية ومن هنا يمكن تقييم النضج المهني لديه حيث يتضمن فحص الشخص وفقاً للشخصية المهنية والبيئة التي تسمح له بممارسة مهاراته وقدراته والتعبير عن مواقفه، وقيمه، ويشير هولاند إلى مفهوم التطابق الذي يدل على حالة تفاعل الشخص مع البيئة، فكلما زادت درجة التطابق هذه

ازداد الإرتياح والإستقرار المهني، ويُشار إلى مفهوم التطابق بالانسجام الداخلي، أما المصطلح الثالث لهولاند وهو التمايز ويشير إلى أن يمتلك الفرد أنواعاً مرتفعة ومنخفضة للتمييز حسب مصالحه الشخصية. ومما يؤكد على ذلك أن التبلور المهني لدى الفرد يكون حسب المصالح المتوقعة من مهنة ما والاستعداد لمتطلباتها. ومن هنا يُلاحظ أن نظرية هولاند تساعد في تقييم الفائدة المهنية (Leung,2008).

رابعاً: نظرية جوتفريدسون للنضج المهني:

Gottfredson’s Theory o f Circumscription: and Compromise

وتفترض هذه النظرية أن إختيار المهنة عملية تتطلب مستوى عالٍ من الكفاءة المعرفية، فقدرة الطلبة على إيجاد وتنظيم المعلومات المهنية المعقدة هي وظيفة تتطور حسب العمر الزمني، فالنمو المعرفي والتطور، لهما دور أساسي في تطوير الخريطة المعرفية لإيجاد التطور المهني من أجل تقييم البدائل المهنية المتاحة.وتنظر هذه النظرية إلى النضج المهني على أنه تركيبة من صنع الجينات والبيئة، فالخصائص الجينية تلعب دوراً في تشكيل الخصائص الأساسية للشخص، مثل المصالح والمهارات والقيم والتي يُعبر عنها ضمن بيئة الفرد، وبالرغم من تفاعل البيئة والجينات معاً، إلا أن الفرد يبقى هو العامل الحاسم في نضجه المهني,فهي عملية خلق ذاتي يُعبّر فيها الفرد عن الميول الجينية داخل حدود خاصة بالبيئة الثقافية، ويبقى الفرد ضمن هذه النظرية مقيداً بالإلغاء التدريجي للبدائل المهنية، فيحصرها وفقاً للجوانب البارزة لمفهوم الذات في مراحل نموه المختلفة، حيث يتأثر النضج المهني بمفهوم الذات (Leung,2008).

وتضم هذه النظرية أربع مراحل مذكورة في (Lusk,2003)، وهي:

- التوجه إلى الحجم والقوة، ويتم في العمر ما بين (3-5) سنوات من خلال الخيال والمشاركة في اللعب.
- التوجه إلى أدوار الجنس، ويحدث في الفترة ما بين (6-8) سنوات من عمر الفرد، ويتم في هذه الفترة تطوير مفهوم الذات للجنسين، مما يسبب استبعاد المهن المرتبطة بالجنس الآخر.
- التوجه إلى التقييم الإجتماعي ويحدث في الفترة العمرية ما بين (9-13) سنة من حياة الفرد حيث يصبح الطلبة على وعي بطبقتهم الإجتماعية، ويميزون بين المهن ذات المستوى الرفيع وذات المستوى المتدني، أما التوجه إلى الدخل فيبدأ في عمر (14) سنة باستكشاف الفائدة المهنية ورفض المهن غير المناسبة لجنسهم وتتعارض مع تصورهم لذواتهم، حيث يأخذ الإستكشاف المهني الحيّز الأكبر في هذه المرحلة العمرية.

- التوجه إلى العوامل الداخلية ويمكن تلخيص هذه النظرية بأنها ترى أن الأفراد يكونون خرائط وصوراً معرفية تساعدهم في اتخاذ قراراتهم وإختيار المهن الأنسب، وهذه النظرية مشابهة لغيرها كونها ترى أن النمو المهني يبدأ في مرحلة الطفولة، وأن البيئة عامل هام في الرضا الوظيفي للفرد، إلا أن هذه النظرية تختلف عن غيرها في تركيزها على الجانب النفسي الإجتماعي، فالطبقة الإجتماعية تساهم في الإختيار المهني، ومن هنا فإن التقييد هو الذي يحد من الإختيار المهني للأفراد ذوي الإعاقة.

خامساً: نظرية التكيف بالعمل: Theory of Work Adjustment

ترى هذه النظرية أن العمل يتأثر بالبيئة، وأن النضج المهني ميزان التعديل المهني، بحيث تؤثر البيئة في النضج المهني، فقد تكون منظمة، مما يُمكن الأفراد من تلبية إحتياجاتهم، على اعتبار أن الفرد منبع القيم والإحتياجات والمتطلبات، وهنا تتم المواءمة بين البيئة والفرد، وبالتالي فإن تعديل الأنماط المختلفة من النضج المهني تؤدي الى التوازن بين الفرد والبيئة، مما ينتج عنه الرضا، وهذا يتطلب مرونة وديناميه ومثابرة، ويُعتبر هذا أسلوب، التعديل الثاني ويُشير الى مدى قدرة الفرد على تعديل بيئته من أجل الحصول على الرضا، فالمثابرة ما هي إلا محاولة للتكيف من أجل المضي في العمل (Prescod,2014).

سادساً: نظرية معالجة المعلومات: Cognitive Information Processing Theory

ظهرت هذه النظرية قبل أكثر من عشرين سنة,وذلك عند بداية التوجه الكبير نحو إستخدام الحاسوب لمساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات,سواء كانت تربوية أم مهنية، بتعريف الفرد على كيفية الحصول على المعلومات العملية التي تساعده في حل مشكلاته المهنية واتخاذ قراراته المهنية. وتقوم على أساس معالجة المعلومات الإدراكية الشاملة التي توضح أهمية دراسة العلاقة بين النمو المهني وضغوط الحياة والأفكار السلبية من جهة, والقدرة على اتخاذ القرارات المهنية من جهة أخرى، حيث تُعدّ هذه العوامل وثيقة الإرتباط بالإستعداد للإنخراط في إتخاذ القرارات المهنية، وتنص النظرية على ضرورة إستخدام الفرد لمخزون أفكاره حول الوظائف والتي قد تؤثر على اتخاذه القرار المهني، وتُعدّ هذه النظرية الفريدة من نوعها كما ذكر ريد وآخرون (Reed,et.al,2001) المشار إليه في بريسكود (Prescod,2014).

وهنا يعتبر اتخاذ القرار جزءاً هاماً في حل المشكلات بحيث ستُبنى عليه قرارات المستقبل، لذلك تتجه هذه النظرية إلى ضرورة دراسة العلاقات بين الحياة المهنية وضغوط الحياة والأفكار السلبية ودور الفرد في المشاركة باتخاذ القرار وحل المشكلات، بحيث تثبط العواطف والمواقف من مفهوم الأفراد لذواتهم (Prescod,2014).

النضج المهني لدى الأفراد ذوي الإعاقة:

تتمثل المشكلات التي يواجهها الأشخاص ذوو الإعاقة عند رغبتهم في الحصول على عمل لعدة أسباب منها: افتقارهم إلى التعليم, والتغير السريع في سوق العمل واتجاهات أرباب العمل السلبية عنهم، والإفتقار إلى التوظيف الذاتي والشروط غير العادلة في التوظيف ـ التمييز ـ وكذلك الإفتقار إلى التدريب المهني والمهارات التي تؤدي إلى القبول في الوظيفة.

هذا وقد أشارت نتائج الأبحاث المختلفة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة يستغرقون وقتاً أطول لإتمام دراستهم مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، كما يُلاحظ وجود معدلات أكبر من التسرب في صفوفهم مما يجعلهم أكثر عرضة ليكونوا عاطلين عن العمل، هذا إذا علمنا أيضا أن تعليمهم الجامعي لا يضمن توظيفهم (Punch,Creed&Hyde,2004;Walker,2010;).

يواجه الطلبة ذوو الإعاقة في المرحلة الجامعية صعوبة في النجاح المهني ذلك لأن أعداد الطلبة الذين يعملون فعلاً بعد دراستهم، أقل من عددهم الفعلي، فهم أقل انخراطاً في كُليّاتهم من الآخرين لعدة أسباب، حيث يُفترض أنهم يتلقون خدمات إنتقالية في مرحلة المدرسة الثانوية استعداداً لدخول الجامعة أو الكلية، وهذا ما أشار إليه كل من (كوتس، هينسي، انجارم، رومل ووسلر،2006) الواردين في وولكر (Walker,2010)، حيث يساعد التخطيط للانتقال خلال فترة المراهقة على التوصل إلى خدمات وخيارات مناسبة حول العمل والتعليم الجامعي تُسهم في نمو ونضج هؤلاء الطلبة مهنياً, لأنها تُعدّ الطلبة للحياة بعد المدرسية، ولكن من الواضح أن الأمر عندما يتعلق باتخاذ القرار المهني، يُلاحظ أن هؤلاء الطلبة غير مستعدين له بعد، فمن الصعب الإجماع على أن البرامج الانتقالية بمجملها يمكن أن تقابل إحتياجات الطلبة وتُعدّهم مهنياً .

هنالك العديد من الصور النمطية حول النمو المهني للأفراد ذوي الإعاقة مما أدى إلى وجود إفتراضات غير صحيحة حول نضجهم المهني، وتُشير بعض الأبحاث أن هناك توجها نحو النمطية فيما يخص النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة، وأن التطور الوظيفي لهم غير منظم، ويأتي بالصدفة، وأشارت بعض الدراسات ألى أن بلورة المهام وتحديد الإختيار المهني لا يُعتبر هاماً بالمقارنة مع ضرورة الحصول على مهنة فقط بالنسبة لهؤلاء الطلبة، وهذا كله بالمحصلة

يجبرهم على القبول بأجور أقل، ومواجهة المواقف المجتمعية السلبية دون الأخذ بالاعتبار نقاط القوة والضعف لديهم.

وقد أشار لوسك (2003) Lusk إلى سمات النمو المهني للطلبة ذوي الإعاقة حسب أوسيبو (Osipow,1983)، وهي:

- النمو المهني للأفراد ذوي الإعاقة قد يكون أقل تنظيماً ويخضع للتغيير المستمر.
- النمو المهني ليس مهماً للأفراد ذوي الإعاقة.
- العجز يحلّ محل القدرة.
- الخيارات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة محدودة.
- عملية النمو المهني بطيئة ومرهقة في جميع مراحلها.

يُعتبر اتخاذ القرار المهني واحداً من أهم الأمور التي يُفترض بالشخص ذي الإعاقة أن يكون قادراً على صنعها، فهي تنطوي تحت مجال تقرير المصير وتؤثر بشكل أو بآخر على نوعية الحياة لهؤلاء الأفراد، خاصة إذا عرفنا أنه عند تحليل الأدب الخاص بالإرشاد المهني للأفراد ذوي الإعاقة لا بدّ من مراعاة عدة أمور عند تصميم هذه البرامج، مثل: النمذجة والدعم والتغذية الراجعة واستخدام التدريبات والتمارين والمعلومات حول عالم العمل (Soresi,Nota,Ferrari&Solberg,2008).

ويُعتبر اتخاذ القرار المهني جزءاً هاماً من حل المشكلات، وتجدر الإشارة إلى دور المرشد التربوي في مدارس الطلبة ذوي الإعاقة في تنمية الشخصية الاجتماعية لهم، فقد أصبحت المدارس تنحو نحواً واضحاً لإثبات فاعليتها لتكون مسؤولة عن نتائج البرامج التي تقدمها، وليس من المستغرب أن يكون مرشدو المدارس ينهجون هذا النهج، مما يؤكد أن الطلبة ذوي الإعاقة لا يمكن استثناؤهم من أي نشاط مدرسي أسوة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة باعتبارهم على قدم المساواة معهم، حيث ينطوي دور المرشد في هذه الزاوية على تنسيق منهج للتوجيه المهني، وتقديم خدمات المشورة المهنية، وتنسيق الإحالة جنباً إلى جنب مع خدمات التوجيه المهني حيث يلاحظ من تحليل الأدب الخاص بالإرشاد المهني للأفراد ذوي الإعاقة أنه لا بد من مراعاة عدة أمور عند تصميم هذه البرامج، مثل: النمذجة والدعم والتغذية الراجعة واستخدام التدريبات والتمارين والمعلومات حول عالم العمل (Myeres,2004;Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008).

تركز توجيهات مستشاري إعادة التأهيل في التخطيط المهني للطلبة ذوي الإعاقة على مصالح الطالب وقدراته والتي من شأنها زيادة الخيارات الوظيفية في المستقبل، ويمكن تنفيذ

نشاطات الاستكشاف المهني في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وذلك لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للنضج المهني المنشود، في مرحلة الشباب حيث يتم تطبيق نشاطات الاستكشاف الوظيفي من خلال السمات البارزة لمهنة ما، وبالتالي نمذجة هذه المهنة من خلال البيئة المحمية التي تسمح للطالب بالتدرب على هذه المهنة (Kelechi.& Ihuoma,2011).

تعتبر تنمية ما يسمى بمهارات الطوارئ(Emergency Skills) جزءاً لا يتجزء من مهارات النضج المهني الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة وهي المهارات اللازمة في حالات الطوارئ والتي تبنى على أساس حل المشكلات، فهي غاية في الأهمية لما تسهم فيه من قيمة هذا الطالب بالنسبة لأرباب العمل في المستقبل, وتمكينه من الحصول على فرص عمل مطابقة على نحو متزايد، كما تركز مهارات النضج المهني على مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على تطوير المعرفة وتعزيز الوعي بالمهن، خاصة أن هؤلاء الطلبة يفتقرون إلى المعلومات الواقعية حول المهن والوظائف التي قد تُلبّي مصالحهم، فالخبرات المهنية تلعب دوراً هاماً في تطوير النضج المهني فيما يتعلق بالمصالح المهنية والقدرات والصفات، وبالتالي تحديد الخيارات المهنية قصيرة المدى والمنسجمة مع نتائج مهنية طويلة المدى، فمن هنا يبرز دور فريق التخطيط للانتقال في تحديد التدريب وخبرات العمل والجهد والجدول الزمني اللازم لتحقيق التفضيلات المهنية الخاصة بالطالب(Kelechi & Ihuoma,2011).

ويحقق دمج أنشطة النضج والتطوير المهني ضمن البيئة التعليمية فرصاً أفضل للطلبة ذوي الإعاقة لاستكشاف عالم العمل قبل دخول برامج خدمات التأهيل المهني الخاص، كما يمكن للمناهج الفردية الخاصة بالتطوير المهني أن تساعد هؤلاء الطلبة وأولياء أمورهم ومعلميهم على تعليمهم صنع القرار المهني وحل المشكلات، إذ غالباً ما تستخدم أساليب التدريس المباشر الموجهة لتدريس هؤلاء الطلبة مهارات صنع القرار، ويستطيع أختصاصي التأهيل المهني أن يطبّق استراتيجيات مختلفة عند تقديم التوجيه المهني وتعريض الطلبة لفرص التعلم المختلفة والمتنوعة، التي تهدف إلى تزويدهم بالمهارات المهنية المفيدة والتي لها أهمية خاصة لهؤلاء الطلبة، نظراً لمحدودية مشاركتهم في الحياة الاجتماعية والأنشطة المجتمعية المختلفة (Kelechi & Ihuoma,2011).

وتعد المهارات الاجتماعية والمهارات الميكانيكية، ومهارات الاتصال ومهارات النظافة من المهارات التي تزيد من النضج المهني ومن شأنها أن تنتقل إلى العمل، حيث تُقدّم هذه المهارات عبر سياقات مختلفة وتعتبر جزءاً أساسياً للنضج المهني حيث تقود إلى مرونة الفرد نتيجة للتغيرات التي تحدث في سوق العمل، كما يتم التركيز على قدرات هؤلاء الطلبة وليس

عجزهم، وتشجيع اقتناء أو استخدام الإستراتيجيات التعويضية، وإكتساب إستراتيجيات التعلم والدراسة الهادفة والتركيز على الوعي الوظيفي من خلال المواد الدراسية وتعليم الأخلاق المهنية الصالحة والمتطلبات التعليمية اللازمة للمهن والقضايا المتعلقة بسوق العمل، هذا ويمكن التشجيع على تنمية مواهب هؤلاء الطلبة ومساعدتهم على معالجة المعلومات وحل المشكلات وتحسين الأداء الأكاديمي مما يؤدي بدوره إلى فهم أفضل للمهام المستندة إلى المهن، مما يسهم في مواصلة حياتهم المهنية المرغوبة بسهولة أكثر (Kelechi.& Ihuoma,2011).

أهمية النضج المهني للأفراد ذوي الإعاقة:

ذكر مورجامي (2010) Murugami نقلاً عن (كلارك،1990) أهمية النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة على النحو التالي:

1- تبدو الحاجة إلى التطوير المهني لجميع الأفراد صغاراً وكباراً مع أو دون أعاقة ذكوراً أو إناثاً فقراء أو أغنياء من جميع الأجناس والتجمعات العرقية.
2- يمر تطور ونضج الفرد المهني بعدة مراحل خلال حياته كفرد من أفراد الأسرة والمجتمع، فاختيار المهنة هو عملية تطورية تخضع للتخطيط والبرمجة والاختبارات والتغيرات.
3- يبدأ تطور الحياة المهنية والتخطيط والتدريب في وقت مبكر من حياة الفرد وتستمر، والتدريب المهني للأفراد ذوي الإعاقة في وقت مبكر يؤكد على المساواة مع الطلبة غير ذوي الإعاقة وبالتالي الحاجة إلى التدخل المبكر.
4- يؤثر إهمال أي جانب من جوانب النمو الإنساني في النضج المهني سلباً، حيث يفرض المجتمع قيوداً على تطور الفرد مهنياً، خصوصاً الأفراد ذوي الإعاقة، مما يُقيّد استقلاليتهم والتوجيه المهني ينمي النضج المهني لديهم.

وقد ذكر أندرو وتينيوم (2013) Andrew,Tenimu عدداً من المقترحات التي تعمل على تنمية النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة، منها:

1- إعادة هيكلة المناهج الدراسية بحيث تحوي تركيزاً على النضج المهني.
2- توفير فرص التعليم في المدرسة وتقديم فرص تعلم قابلة للتسويق.
3- توفير التوجيه والإرشاد المهني والوعي الوظيفي.
4- تطوير المواقف المناسبة تجاه العمل.
5- تقديم خدمات التوظيف.
6- تشجيع مشاركة المجتمع المحلي وإستخدام موارده في النظام التعليمي.

النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

تشير نتائج العديد من الدراسات، أن الإعداد المهني الناجح للأفراد ذوي الإعاقة السمعية يبشر بنتائج توظيف مشجعة، مما يجعلنا نسلط الضوء على ضرورة التوجيه المهني لهؤلاء الأفراد وزيادة نضجهم المهني تحديداً، وتزداد هذه الحاجة بصورة ملحّة في الفترة العمرية ما بين (14-18) عاماً فهم يواجهون قرارات هامة حول التعليم والعمل، وهنا يحتاج هؤلاء الطلبة إلى بلورة تفضيلاتهم المهنية حتى يكونوا على بيّنة، من حيث مفهوم الذات والمصالح المهنية المتوخاة من مهنة معينة، والقيم الفردية والقدرات التي تتعلق بمهن معينة، وقد إقترح أوسيبو (Osipow,1983) المشار إليه في فورلونجر (Furlonger(1998 وجود علاقة معقدة بين الاستكشاف المهني وسلوك الفرد المهني ومعرفته لذاته، ومن هنا تكون هذه الفترة أكثر صعوبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية, حيث تتأثر هذه العملية بالمواقف والموارد المتاحة للاستكشاف المهني والوعي الذاتي والوعي حول عالم العمل المتاح, وهذا ما يصعب على هؤلاء الأفراد بسبب قلة حصولهم على التعلم العرضي من خلال حاسة السمع, مما يجعل الفائدة التي يجنونها من معلوماتهم المهنية ضئيلة .

تبرز صعوبة واضحة في تنمية الشخصية المهنية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بسبب إفتقادهم لحاسة السمع، فيتم تفاعلهم الإجتماعي بطرق مختلفة تماماً عن الطلبة السامعين، وبشكل عام تُشير الأدبيات إلى وجود نقص واضح في المعلومات المهنية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في مرحلة المراهقة، مما يؤدي في المحصلة إلى إنخفاض مستويات النضج المهني لديهم(Furlonger,1998).

يواجه الطلبة ذوو الإعاقة السمعية تحديات إضافية في نموهم ونضجهم المهني خلال فترة الإنتقال من المدرسة إلى العمل، إذ غالباً ما يعتمد هؤلاء الطلبة على خدمات الدعم المتوافرة أو على الوالدين أو المعلمين، حيث يفترض بهم أن يكونوا قادرين على تحديد إحتياجاتهم، فهم بالإضافة إلى ذلك يواجهون عوائق بيئية وسلوكية تعيق تعلمهم. ومن هنا يُعتبر الجنس والعرق وطبيعة الإعاقة والحالة الصحية العامة والإقتصادية والإجتماعية عوامل حاسمة في تطور النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ونظراً لوجود هذه العوائق؛ يقوم هؤلاء الطلبة بإبداء التنازلات عن أهدافهم في الإختيار المهني على إعتبار أن تلك العوائق تحول دون إختيارهم المهني وصنع قرارهم الملائم (Punch,Creed & Hyde,2006).

وتبرز الحاجة إلى تطوير التعاون بين الوكالات، وتزويد الفرص بشكل كلي لمشاركة الطلاب في برامج التحضير المهني بشكل فعال. وهذا ما يبرر أهمية التعاون مع المجتمع المحلي في البرامج التعليمية من أجل تعزيز المهارات الحرفية، وضرورة أن يدرك المعلمون أهمية الجوانب التطبيقية في التعلم والتعليم (Bari, Yasin & Yusof,2013).

ويعتبر الفرد ذو الإعاقة السمعية محور عملية النمو المهني والمحرك الأساسي لها، ويتم تقييم مراحل النمو المهني للفرد ذو الإعاقة السمعية على النحو الآتي كما ورد في (Garay,2000):

1- تحديد مستوى الفرد المهني عند التخطيط للمراحل الإنتقالية.
2- مساعدة الأفراد في تحديد ميولهم وتفضيلاتهم المهنية ونقاط القوة والضعف لديهم فيما يتعلق بمراحل النمو المهني اللاحقة وما يتخللها من فرص تعليم وتدريب ومهارات العيش المستقل والمشاركة المجتمعية وتحديد الأهداف على الصعيدين الشخصي والإجتماعي.
3- تحديد الوضع التعليمي والمهني المناسب.
4- تحديد وتسهيل مهارات تقرير المصير للطلبة.
5- تحديد أماكن الإقامة والدعم والخدمات اللازمة التي يحتاجها هؤلاء الطلبة من أجل تحقيق أهداف المراحل اللاحقة.

تظهر أهمية النضج المهني في المراحل الإنتقالية للأفراد ذوي الإعاقة السمعية، ويعتمد نجاح المراحل الإنتقالية على توافر بعض الشروط المعتمدة على النمو المهني منها: التخطيط المهني من قبل الفرد والمدرسة، وإيجاد النماذج والمنافذ الإجتماعية الملائمة؛ فالكثير من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لم يتطور لديهم وعي مناسب بطبيعة إعاقتهم وتداعياتها، مما يتطلب خلق نموذج ذاتي واقعي لديهم، وهذا يستدعي وجود أهداف في الخطط التربوية متعلقة بشكل مباشر بتطوير مهارات الإستكشاف المهني، وتدارك أوجه القصور الأكاديمي وتعزيز الإستقلالية ورصد وتقييم التقدم في المستقبل (Garay,2000).

هذا ويشير بانش وكريد وهايد Punch,Creed & Hyde (2006) إلى أن كلاً من (هاكيت وبيتز،1981) كانا أول من قام بوصف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والسلوكيات المهنية حيث لاحظا وجود مجالات سلوكية مهنية وثيقة العلاقة بالكفاءة الذاتية، أهمها التعليم الذاتي وإختيار الهدف وصنع القرار وصنع الخطط المستقبلية، وحل المشكلات، والقدرة على أخذ زمام المبادرة.

وتؤثر الكفاءة الذاتية على النضج المهني وبالتالي صنع القرار المهني الملائم، فكلما كانت الكفاءة الذاتية أقل برز تدنٍ ملحوظ في النضج المهني (Walker,2010).

يعكس المناخ المدرسي عدداً من المواقف، مثل: الثقة والاحترام والتماسك، حيث يؤثر بشكل مباشر على إنجازات الطلبة، فالمناخ المدرسي المفتوح والإيجابي يدعو طلبته إلى ثقة أكبر ليتخذوا قراراتهم المهنية,ويتأتى ذلك بمساعدة هؤلاء الطلبة وفهم قدراتهم وإستعداداتهم، ومن هنا لا بد من

إنشاء الربط بين التيار التعليمي والمهني, فمناهج الطلبة الصم لا بد أن تكون ذات صلة باحتياجاتهم المهنية، فهي لا تقتضي التعديل فقط، بل يتطلب ذلك أيضا أن تجعل من الفرد ذا الإعاقة السمعية إنساناً ماهراً وعضواً فعالاً في المجتمع (Kaur,2012;Farooq, Ajmal,Rahman & Nafees,2011).

تمنح المعلومات الواقعية المعطاة للطلبة حول الضغوطات الوظيفية المحتملة والتحديات المتوقعة ثقة أكبر مما يجعلهم أكثر ثباتاً, لذلك يمكن للطلبة ذوي الإعاقة السمعية أن يستفيدوا من الإرشاد المهني والتدخلات المصممة لتعليم ومناقشة الحواجز المحتملة في المهن في المستقبل والتعبير عن مخاوفهم وتحديد أهم الحواجز التي يمكن أن يواجهوها في المهن المستقبلية، مع الانتباه إلى عدم إصابة الطلبة بالإحباط وزيادة الكفاءة الذاتية لديهم من خلال إكسابهم المعرفة والتدريب في إعداد استراتيجيات للتغلب على هذه الحواجز مستقبلاً (Punch,Creed&Hyde,2006).

تأتي أهمية تطوير النضج المهني لدى المراهقين الصم، إذا كنا نراهن على إنتقالهم من المدرسة إلى العمل بنجاح، فالإنتقال لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية قد يواجه بعض المشكلات والتحديات لما يتعرض له هؤلاء الطلبة من آثار مترتبة على توظيفهم في المستقبل ناهيك عن الآثار المتعلقة بالإعاقة السمعية بحد ذاتها وهنا لابد من الإشارة إلى أهم العوامل التي تسهم في نتائج مهنية غير مقبولة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حسب كل من (Punch,Creed & Hyde,2006; Jordan,2003)، وهي:

1- تدني مستويات اللغة قراءة وكتابة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة.
2- إرتفاع نسبة الأمية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
3- التسرب من المدارس.
4- إنخفاض مستويات التحصيل العلمي.
5- تفاعل الحواجز البيئية والمواقف السلبية، مما يؤدي إلى نتائج مهنية غير مقبولة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
6- تعتبر الأسرة في مرحلة المراهقة هي أفضل بيئة لتشجيع التوازن للطفل من ناحية تعلقه بالأسرة ومن ناحية أخرى شعوره بالإستقلالية، فالذات تتأثر بدرجة كبيرة نتيجة تعلق الأفراد بأسرهم,مما يؤثر بالتالي على مستقبلهم، ولأن التواصل محدودٌ كما هو بالنسبة للطلبة الصم مع أبائهم، فقد يكون من الصعب تحقيق إختيار المهن بشكل إستقلالي بسبب مشكلات الحكم الذاتي لديهم.

قد يكون من الصعب على المراهقين ذوي الإعاقات السمعية أن يدركوا بعض الآثار المترتبة على خسارتهم السمعية,كالحواجز المهنية والبحث في الحواجز المحتملة والمتصورة, وهذا يمثل ضرورة إلغاء السلبيات التي من شأنها أن تعيق الانتقال من العمل، وتشير بعض الأدبيات إلى التدخلات التي من شأنها زيادة النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومنها ما ورد في (Punch,Creed & Hyde,2006) :

1- تسهيل الإختيار الواعي من قبل الطلبة عن طريق إرشادهم إلى إكتشاف المزيد من المعلومات التفصيلية عن المهن والصعوبات المحتملة التي قد يتسبب الفقدان السمعي بها, وفهم الأدوار المهنية والحلول الممكنة .
2- تثقيف الطلبة حول مسؤوليات العمل والأماكن التي قد يتوافر بها ومؤسسات التعليم العالي والتدريب المهني.
3- توفير التدريب الذي يركز على توكيد الذات لتمكين هؤلاء الطلبة من شرح احتياجاتهم بثقة وإجراء مقابلات العمل والتفاعل مع زملاء العمل.
4- تشجيع وعي الآباء والمعلمين ومستشاري التأهيل المهني حول أهمية التوقعات العالية بشكل يتناسب مع نتائج التوظيف للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
5- تشجيع الطلبة على التطور والنضج المهني من خلال مساعدتهم في الحصول على وظائف بدوام جزئي.

مفهوم الذات: Self concept

يُشير مفهوم الذات إلى وجود نظرة ثاقبة لدى الفرد تمكنه من معرفة ما هو قادر عليه وما لا يستطيع القيام به. ومن أهم نظريات معرفة الذات في النضج المهني نظرية سوبر التي تنص على أن معظم القرارات المهنية هي محاولة لتفعيل المهارات والمواهب والمصالح الخاصة بمفهوم الذات، فمفهوم الذات له علاقة مباشرة بمعرفة الفرد بمواهبه وقدراته وقيمته الذاتية وسماته الشخصية التي قد تكون ذات قيمة في بيئة العمل وتشمل معرفة الذات معلومات حول الفرد تشمل مهارات تركز على نمو الفرد والمهارات التي تسهم في فهمه لذاته. وبالتالي تحقيق الأهداف الواقعية في إدارة المهن وإتخاذ القرارات المهنية المعتمدة على النضج المهني مما يحقق فهماً أعمق للذات. والمعرفة الذاتية هي السمة الأساسية لجعل الخيارات المهنية أكثر واقعية؛ لذلك لابد أن يعرف الفرد ذو الإعاقة ذاته معرفة كافية، ويُعد التعليم القائم على حل المشكلات من الوسائل المستخدمة لإكساب الأفراد معرفة الذات، وهو نموذج تعليمي بنائي يقوم على أساس أن الأفراد يبنون فهمهم الخاص بربط التجربة

الملموسة بالمعرفة القائمة وتُشارك عمليات التعاون والتفكير, بتبني حلاً واضحاً للمشكلة من خلال فحص الحلول وإختبارها من حيث جدواها وقابليتها للتطبيق(Mubiana ,2010; Hasan,2006).

فبعض الطلبة ذوي الإعاقة قادرون على الحفاظ على مستوى مناسب من النضج المهني بسبب إرتفاع مفهوم الذات لديهم والبعض الآخر يضطرون إلى إعادة التدريب والتنقل من حقل مهني الى آخر بسبب إنخفاض قيمة الذات، مما يؤثر لديهم في تلبية متطلبات الوظيفة.

تؤثر التصورات الذاتية على التوجهات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة بشكل متزايد؛ لأنها مرتبطة بشكل مباشر بالمواقف تجاه الذات وتجاه الآخرين من ذوي الإعاقة المماثلة,في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك الطموحات التعليمية والتوقعات المهنية وصولاً إلى مرحلة المراهقة والمهن التي يتوقعون أن يشغلوها، وإلى أي مدى يتوقع أن يكونوا ناجحين بها، وتعتبر محددات واضحة في ظل إختيار مهنة المستقبل، ومن أجل وضع التوقعات المهنية للمراهقين ذوي الإعاقة، فهم بحاجة إلى تقييم مهني خاص يشمل مفهوم الذات ومدى تأثره بمواقف الآخرين في بيئاتهم (Weisel & Cinamom,2005).

مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

تُشير مجموعة من الدراسات إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أقل من أقرانهم السامعين، وقد يعود ذلك إلى تنميط أدوار الجنسين، فهو –عادة- لدى الإناث أقل منه لدى الذكور من ذوي الإعاقة السمعية, كما يرتبط بمواقف الآخرين تجاه الإعاقة السمعية بحيث يرتبط مفهوم الذات بشكل مباشر بالتطلعات التعليمية والطموحات المهنية,فالتفاعل بين مفهوم الذات والجنس يؤثرعلى المواقف تجاه الإعاقة فزيادة إحترام الذات يرتبط بزيادة المواقف الإيجابية نحو الإعاقة (Weisel & Cinamon,2005; Scruggs,2003).

فالنظرة إلى الذات والصور الذاتية والمواقف لها أهمية كبيرة في فعالية الذات بشكل مختلف في جوانب الحياة في التطلعات التعليمية والمهنية والتوقعات بالنسبة للأطفال حتى مرحلة المراهقة، يتم تعريف مفهوم الذات على أنه عنصر تقييمي من معرفة الذات. ويثير إرتفاع إحترام الذات إلى تقدير الذات حيث هو عامل في مجال الصحة النفسية وأساليب التعامل بين الطلبة الصم أنفسهم ومع أسرهم ومع الآخرين، أشارت معظم الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، ومن هذه الدراسات ما ورد في اتابادي وآخرين (Ataabadi,Yusefi & moradi 2013). كدراسة (هرس، 2009) ودراسة (رومين،1982) وغيرها، كما وردت فيه ايضاً دراسات تشير الى العلاقة بين تقدير الذات وعوامل أخرى لدى الصم، حيث يمكن أن يسبب تدني مفهوم الذات إلى تدني التحصيل مثل دراسة (بوستروم روماكس،2007) والتي أشارت إلى أن الطلبة

ضعاف السمع الذين يعانون من مشكلات إضافية ومشكلات في البيئات التعليمية أقل إحتراماً لذواتهم، في حين نجد الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع من الصم أكثر نجاحاً في برامجهم التعليمية (Ataabadi,Yusefi & Morad,2013).

تعمل تنمية الاستكشاف المهني لدى الطلبة على تغيير الطريقة التي يرى فيها الفرد نفسه، وبالتالي يتبلور لديه مفهوم ذات أكثر واقعية,وأكثر تكاملاً، وتصبح ثقة الفرد بذاته أكبر وينمو لديه الشعور بالهوية، مما يجعله أكثر قدرة على اتخاذ القرارات، وهذا بحد ذاته يحفزه على حل المشكلات التي يواجهها ويزداد وعيه بالمهن وبأوجه الشبه والإختلاف، مما يمكنه من وضع الخطط المهنية للمستقبل وتعديل وتغيير أهدافه المهنية بحيث تصبح أكثر إنسجاماً مع قدراته وإهتماماته وقيمه ومفهومه لذاته وقدراته الحالية (Lusk,2003).

حل المشكلات: Problems Solving

يشير مفهوم حل المشكلات إلى استخدام المهارات والمعارف السابقة لفهم وتلبية مطالب وضع غير مألوف، واقترح ثورنتون (Thornton,1988) المشار إليه في سمايلي وثيلين ولانس وميونشن (Smiley,Thelin, Lance & Muenchen,2009) أن العمليات النفسية اللازمة لحل المشكلات جزء مهم، وتعتمد هذه العمليات على قاعدة من المعلومات والمعرفة الخاصة بالطالب، وتمر عبر سلسلة هرمية من أجل الوصول إلى حل للمشكلة. وعناصر هذا الهرم هي:

1- فهم المشكلة.
2- وضع خطة.
3- تنفيذ الخطة.
4- تقييم الحل.

تعتبر مشكلة حفاظ الأفراد ذوي الإعاقة على وظيفة من أكثر المشكلات المقلقة التي تتداولها الدراسات المختلفة.فتمتع الفرد ذو الإعاقة بالنضج المهني والتمكن، تساعده في الحفاظ على الوظيفة. فيمكن أن تتم مساعدة هؤلاء الأفراد ليكونوا أكثر نضجاً بمساعدتهم في تحديد المطالب التي يمكن التنبؤ بها من مراحل الإستكشاف المهني والتأسيس المهني وإكتساب إستراتيجيات المواجهة المناسبة للرد على هذه المشكلات، لأن إستشاري التأهيل المهني لا يمكنه التنبؤ بكافة المشكلات التي قد تواجه الفرد خلال العمل، لذلك كان لا بد من تدريبهم على مهارات حل المشكلات لخفض وإزالة التوتر المتعلق بالحواجز والمشكلات الخاصة بالمهن (Roessler,2002).

هناك أهمية بالغة للإستفادة من الخبرات السابقة ومعالجة المشكلات والعقبات غير المتوقعة والحواجز المتنوعة أثناء العمل والتي قد تنشأ بسبب صراعات أو مشاكل في الأداء متعلقة بالإعاقة

ذاتها,لذلك لابد من توافر المهارات الكافية لحل المشكلات، وكذلك التكيف مع المشكلات الناتجة عن الإعاقة كالمشكلات التي يصعب التنبؤ بها خلال العمل كالألم والتعب والقيود الوظيفية، وهذا يتطلب تنفيذ التدريب على حل المشكلات من أجل الإحتفاظ بالوظائف وإستراتيجيات تعزيز العمل والتكيف مع المعدات الموجودة والتوصل إلى تعديلات مناسبة في بيئة العمل من خلال القدرة على تحديد المشاكل بدقة وتوليد الخيارات الممكنة وتحديد الخيارات الأكثر ملائمة وتنفيذ الخطوات اللازمة لحل المشكلة. فالتحديات والمشكلات المهنية هي جزء طبيعي من العمل وغالبا ما تكون ناتجة عن صراعات شخصية وجهود للحفاظ على الرضا الوظيفي يقوم الفرد بحلها بوجود المشورة المهنية لتعزيز شعوره بالسيطرة على ذاته وتوجيه قواه نحو التحديات المرتبطة بطريقة تمكنه من الحفاظ على عمله بالمستقبل (Roessler,2002).

يذكر جوردان (1963) Jordan المشار إليه في لوسك (2009) Lusk إلى أن مهارات حل المشكلات تعمل على تعزيز الاستكشاف المهني باعتبارها مهارة وغيابها يحد من فرص التعليم المتاحة، وتلعب عدة عوامل دوراً في غياب هذه المهارة مثل التنشئة الاجتماعية والبيئات الفقيرة والمشكلات السلوكية وتدني القدرات العقلية, من هنا يعتبر حل المشكلات جزءاً هاماً ومهارة لا يمكن تجاهلها في مرحلة الإستكشاف المهني.

يقترح كل من جونسون وروسلر (1990) Roessler & Johnson المشار إليهما في روسلر (2002) Roessler توفير نماذج التدريب على حل المشكلات للأفراد ذوي الإعاقة وذلك من خلال نموذج يقوم على أربع خطوات للإستجابة بشكل مناسب للتحديات ومشكلات الإعداد المهني وهي:

1- تحديد الوضع.
2- تحديد الخيارات.
3- توقع نتائج كل خيار.
4- الإستجابة بطريقة ضمن قدرات الفرد وميوله ونزيهة وعادلة للآخرين.

فمهارات حل المشكلات متكاملة تقضي بضرورة تقييم الخيارات بشكل تكاملي من أجل الوصول إلى حلول خلاقة بشكل سهل وبديهي وواضح، من هنا يبدو أن تعليم الأفراد ذوي الإعاقة مهارات حل المشكلات تدفعهم إلى الإتقان المهني والتعامل مع التوتر والعمليات المتعددة التي قد تؤثر على العمل في المستقبل (Roessler,2002).

وتشير نتائج الدراسات إلى ضرورة إدراج مهارات مختلفة ضمن الإستكشاف المهني للأفراد ذوي الإعاقة مثل مهارات الوعي الذاتي وتحديد الأهداف والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، حيث يتم العمل على إكسابهم مهارات حل المشكلات من خلال برامج تدخّل معينة تصبح جزءاً من المنهاج العام ,فيتم إعطاء التعليمات بشكل واضح وصريح وتدريب الطلبة على عملية تحديد المشاكل وصياغتها (Lusk,2003).

ومن أجل تحسين مهارات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة، لا بد من تقديم تدخلات من قبل استشاريي إعادة التأهيل العاملين مع هؤلاء الأفراد,من خلال برامج التدريب المهني والتطوير الوظيفي ومجموعات الدعم لمساعدتهم على تطوير مهارات حل المشكلات التي يحتاجونها وذلك للحد من الحواجز التي تحول دون نضجهم المهني وبالتالي قدرتهم على الإحتفاظ بالوظائف. ويتم ذلك بتطبيق التقييم المهني وتقنيات الإرشاد الوظيفي وتطبيق نظريات التكيف في العمل، ومساعدة الأفراد على توضيح مصالحهم المهنية وقدراتهم والمطالب الوظيفية وأنشطة ومهارات تحديد أهداف العمل، وقد تقدم التدخلات من خلال نموذج الكفاءة أو المهارات الإجتماعية كنموذج المساعدة في حل المشكلات بتدريبهم على الإنخراط في التدريب وقراءة المعلومات حول الوظائف وتحليلها وتحديد الأهداف المهنية ودراسة الرغبات الشخصية وطلب المشورة من الآخرين ومن ثم صياغة خطة طويلة المدى (Roessler,2002) .

ويُعدّ نموذج الكفاءة من النماذج المقترحة للتدريب على حل المشكلات، فهو نموذج يعرّض الأفراد لمواقف معينة ومشاكل يطلب منهم حلها وهي من نوعية المشكلات الأكثر تكراراً، أن تدريب الطلبة ذوي الإعاقة على مهارات حل المشكلات من الأساليب العقلانية والمتوافقة مع اتقان المهن المقترحة كما ذكر جولك (Gulick,1992) المشار إليه في روسلر (Roessler,2002) وهناك ضرورة أيضاً للتدريب على التعامل مع البيئة والموارد المتاحة والتصرفات الشخصية والتعامل مع النتائج، لذلك برزت ضرورة تدريب الأفراد ذوي الإعاقة على مهارات حل المشكلات في وقت مبكر من الحياة، وتعزيز عوامل المواجهة لديهم على الصعيدين الشخصي والبيئي، ويتسنى ذلك بتعزيز شعور الفرد بسيطرته على حياته .

حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

تؤثر الإعاقة السمعية على أداء الطلبة في إختبارات الذكاء وإكتساب المعرفة وتؤثر أيضاً في استخدام النشاطات المختلفة وخاصة اللغوية منها، ويعتمد تحسين نتائج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على فهم العواقب المترتبة على ضعف السمع (Smiley,Thelin,Lance&Muenchen,2009).

يفتقر الطلبة ذوو الإعاقة السمعية إلى مهارات حل المشكلات، ويتجلى ذلك بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاتهم واتخاذ القرارات الخاصة بهم، قد تكون هذه المهارات أدنى ممن هم في مستواهم العمري أو الدراسي؛ لذلك فهم بحاجة الى تطوير وتحسين مهاراتهم الإجتماعية والعاطفية من أجل تحسين قدرتهم على حل المشكلات والسيطرة على مشاعرهم، وإنشاء نظام خاص لدعم وإدارة السلوك وإحترام الذات وتمكينهم من اتخاذ القرارات الخاصة بهم وبحياتهم، ويجب أن تؤخذ هذه الأمور بالإعتبار؛ خلال الإعداد والتدريب المهني اللازمين للفرد ذي الإعاقة السمعية والتركيز على مهارات ما بعد المدرسة كالعيش المستقل والعمل (Scruggs,2003).

ومن أجل تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا بدّ من توجيهها في مناهجهم، من خلال معلميهم، وذلك في الشبكات المهنية ومجتمعات الصم، والتعرض للخبرات المتعددة عن طريق التعليم والتنمية المهنية، وتوفير الموارد اللازمة وربط الدروس المتعددة بالمهن، واستخدام مهارات التفكير الناقد والتعرض للإجتماعات وتعلم مهارات حضور الإجتماعات، وتعلم قواعد النظام والمشاركة الفعالة، وتتم المشاركة في الشبكات المهنية من خلال إتاحة الفرص المختلفة للتواصل كالمعارض وتقديم المشورة المهنية التي يحتاجونها لتلبية احتياجات مشاريعهم وتقييم الوضع واتخاذ قرارات بشأن ما هو مناسب مع ضرورة تنمية مهارات الإتصال (Hansmann and Saladin,2011).

يُعدّ إقتناء القاعدة المعرفية واللغة ومهارات التفكير غاية في الأهمية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، فهؤلاء الطلبة قد تكون قاعدتهم المعرفية محدودة بسبب ضعف اللغة لإنخفاض المدخلات السمعية، فهم الأقل عرضة للسمع، وبالتالي إكتساب التعلم العرضي من خلال سماع المواقف والمشكلات التي تواجه الآخرين، مما يترتب عليه آثارٌ سلبية في إكتساب المعرفة، فالجانب الأكثر ضعفاً والذي يؤثر بشكل مباشر على قدرة هؤلاء الأفراد على حل المشكلات هو ضعف اللغة، لذلك يجب أن تكون المشكلات التي تعرض على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مناسبة لقدراتهم اللغوية، فالقدرة على حل المشكلات تتطور بشكل طبيعي، وهنا تجدر الإشارة إلى وجود إرتباط بين حل المشكلات والتحصيل، فالقدرة على حل المشكلات تساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية (Smiley, Thelin, Lance & Muenchen,2009).

وتختلف مهارات حل المشكلات بين كل من الطلبة السامعين والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بسبب عدم إمتلاك ذات المستوى من المعرفة المفاهيمية؛ لذا فهم يواجهون مشكلات متعددة في البيئة، لم يتعرضوا لمثلها في السابق، كما أنهم لا يحصلون على التغذية الراجعة من بيئتهم بسبب إختلاف عملية حصولهم على المعلومات بالمقارنة بأقرانهم السامعين، ولتعليم الطلبة ذوي الإعاقة

السمعية مهارات حل المشكلات كما ورد في (Carrano, Dannels & Marshall,2014) لابد من تحقيق ما يلي:

1- توافر لغة إتصال واضحة بين المعلم والطالب.
2- إستخدام التعليم النشط وذلك بانخراط الطلبة في التعليم التجريبي والرسوم التوضيحية والأدوات البصرية.
3- إستخدام التكنولوجيا لتعزيز التواصل البصري والسمعي.
4- تطبيق مهارات التفكير النقدي خطوة خطوة، وتعليم الإستفادة من الخبرات السابقة على المواقف الحالية.
5- التوسط في مناهج وكتب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، روم الفجوة بين المحتوى المتعلم والقراءة.

ويتم تعليم مهارات حل المشكلات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في العادة ضمن بيئة المختبرات المدرسية لتدريب الطلبة على مواقف مهنية وصناعية متعددة من خلال نهج تعليمي تدريبي وضمن بيئات متنوعة, يشارك ضمن هذه الدورات الطلبة في إطار التدريب العملي وتصميم وتنفيذ الأنشطة المختلفة وإستخدام الأدوات والمعدات اللازمة، والسماح لهم بزيارات ميدانية لمواقع العمل مثل خطوط الإنتاج, والمستودعات، بحيث يتم جمع المعلومات واتخاذ التدابير اللازمة (Carrano, Dannels & Marshall,2014).

التحصيل : Achievement

توجد علاقة إيجابية بين النضج المهني والتحصيل، فالأداء المدرسي يمكن أن يزيد من احتمال الحصول على مستويات أعلى من العمالة بسبب وجود النضج المهني لدى الفرد، وذكر ساندارز (Sanders,1995) المشار إليه في لوسك (Lusk,2009)، أن معدلات تحصيل الأفراد ذوي الإعاقة تميل إلى أن تكون أقل من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وبالتالي فهم يظهرون مستويات أقل من النضج المهني مما يقلل قدرتهم على حل المشكلات.

وتذكر هيوز (2002) Huse المشار إليها في لوسك (2009) Lusk أن الطلبة ذوي الإعاقة من ذوي التحصيل الأفضل يمكن أن يتعلموا مهارات حل المشكلات ويحافظوا على مستويات أفضل في هذه المهارات، وأن الطلبة الأعلى تحصيلا هم الأكثر نجاحاً وهم الذين حققوا القدرة على تحديد الأهداف والإنضباط الذاتي والإستعداد للعمل بجد، واستخدام الأساليب التعويضية المختلفة، كما أنهم أفضل إدارة للوقت والأقدر على الدفاع عن أنفسهم وأكثر تقبلاً لذواتهم والأكثر معرفة في القوانين والسياسات والموارد وأكثر إمتلاكا لمهارات توكيد الذات.

يُعتبر المراهقين من ذوي الإعاقة الأقل إلتحاقا بالدورات المهنية والأقل إختيارا لها، وذلك بسبب تدني مستوساتهم التحصيلية,مما يتطلب إنفاق المزيد من الوقت للتعامل مع تداعيات إعاقتهم وهذا يجعلهم أقل إنخراطا في مهارات الإستكشاف المهني، وبالتالي يقلل من مدى معرفتهم بنقاط القوة والضعف لديهم، وتبدو محدودية في تحديد مصالحهم، مما يؤدي إلى ضعف عام في اتخاذ القرارات المهنية اللازمة، وتضعيف القدرة على تحديد الأهداف المهنية، ويقلل من دراية هؤلاء الطلبة بالمهن حسب سوق العمل, لذلك يعتبرون أقل كفاءة ونضجا مهنيا من أقرانهم من غير الإعاقة (Lusk,2003)

تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:

يُظهر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نتاجاً مهنياً أفضل وأكثر كفاءة مع البرامج التعليمية المكثفة على الرغم من وجود فروق في التحصيل بين الطلبة الصم والسامعين لصالح الطلبة السامعين، حيث يلاحظ وجود علاقة تنبؤية بين الإستعداد الأكادمي للطلبة الصم وتحصيلهم الدراسي (Ataabadi,Yusefi & Moradi 2010).

وتلعب ممارسات التقييم التقليدية دوراً كبيراً في تثبيط عمليات مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تخطيط مستقبلهم المهني من خلال إجراء الإختبارات التحصيلية من قبل المعلمين، مما يحول دون الكشف عن قدرة وكفاءة الفرد ذي الإعاقة السمعية في إطار منظم وظروف سلسة، حيث تستخدم نتائج التحصيل في اتخاذ القرارات حول قبول الطالب ذو الإعاقة السمعية في برنامج ما، وما الدرجة أو التحصيل الذي قد يوفق له هذا الطالب، وما التعليمات الإضافية التي يحتاجها للنجاح، حيث توجد نتائج غير مرضية في تحول هؤلاء الطلبة وإنتقالهم إلى المهن، وقلة تشجيعهم على اتخاذ القرارات المهْنية، من هنا كان لابد من تشجيع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على المشاركة في التخطيط لمستقبلهم المهني بصورة أكبر (Garay,2000).

ويتجلى تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل المدرسي كما وردت في (الزريقات،2013) ضمن عدة عوامل هي:

- درجة و نوع الفقدان السمعي.
- العمر عند الإصابة بالفقدان السمعي.
- وجود إعاقات أخرى.
- نوعية التعليم المدرسي المقدمة للطفل ذي الاعاقة السمعية.
- وكمية الدعم المتوفر في المنزل والمدرسة.

أدوار الجنسين ومفهوم الذات والتوقعات المهنية:

هناك أثر واضح للجنس في تحديد إستجابة الفرد لإعاقته، وهذا يعني وجود فروق في هذه الإستجابات بين الذكور والإناث، وهذا ليس بالضرورة أن تكون استجابة أحدهما أفضل من الآخر ولكن يعني وجود فروق في هذه الإستجابات، كما تؤثر شدة الإعاقة ونوعها على هذه الإستجابات والمواقف مما يؤثر على مفهوم الذات والتكيف النفسي (الخطيب،2010).

ويوجد تأثير واضح للقوالب النمطية بين الجنسين على إحترام الذات وعلى الإختيار المهني من قبل الأطفال والمراهقين. فهي تبدأ في وقت مبكر وتستمر طوال مراحل النمو، مما يؤثر بشكل واضح في طموحاتهم ونضجهم المهني، وتشير العديد من الدراسات أن الفتيات أقل احتراماً لذواتهن من الذكور في حين تشير دراسات أخرى أن الفتيات مع وبدون الإعاقة متطلعين إلى مستويات أدنى من النضج المهني من الذكور حيث يتمتع الذكور بمزيد من السيطرة على صنع القرار المهني مما يؤثر على التفاعل بين الجنس وإحترام الذات في المواقف تجاه الإعاقة والنضج المهني (Weisel & Cinamon,2005).

ومن ناحية أخرى، تعددت الدراسات التي بحثت العلاقة بين النضج المهني والجنس، وتوالت نتائج متباينة بهذا الخصوص منذ أكثر من عقدين وأشار بعضها إلى وجود فروق في النضج المهني تعزى لمتغيرات متعددة منها الجنس (Ottu & Idowu,2014; Patton & Creed,2001).

تبدأ التفضيلات المهنية في مرحلة ما قبل المدرسة كما ذكر كمبيرلي (1995) Kimberly المشار إليه في وايزلاند وكاينومام (2005) Weisel & Cinamom ويتم ذلك بتطلع الذكور والإناث إلى المهن التي تناسب جنسهم فمن عمر (4) سنوات يرفض الأطفال المهن التي ترتبط بالجنس الآخر.

يميل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى قولبة المهن في إطار معتمد على الجنس أكثر مما هو الحال لدى الطلبة من غير الإعاقة السمعية، وهم بالتالي أكثر عرضة للإنخراط في البرامج التعليمية التقليدية (Weisel & Cinamom,2005).

تُعد الإناث ذوات الإعاقة أقل في النضج المهني من الذكور ذوي الإعاقة، ويعود ذلك إلى قلة تعريض هؤلاء الفتيات إلى مهارات الإستكشاف المهني، والصورة النمطية والتمييز السلبي مما يجعلها أقل كفاءة مهنية والأقل في النضج المهني ولديها صعوبة في اتخاذ القرارات المهنية، فهي قد لا تحصل على جميع الأدوات اللازمة لإعدادها للإنتقال إلى سوق العمل سواء كان إعدادا أكاديميا أو إكسابها مهارات البحث عن الوظيفة وإن كان بدوام جزئي أو التطوع في مكان ما، كما أنها الأقل حظا في المشاركة في الأنشطة والمشاركة فيها والتي من شأنها زيادة النضج المهني (Lusk,2003).

لا بدّ أن تكون الفتاه ذات الإعاقة على دراية بجميع الخيارات المهنية المتاحة وعدم حمل الصورة النمطية لأدوار الجنسين والنظر إلى مكونات حياتها وخبراتها وقدراتها ومصالحها من أجل الوصول إلى أقصى حد ممكن من الإستكشاف المهني والوصول إلى مجموعة واسعة من المعلومات المهنية ليتسنى لها التخطيط لمستقبلها المهني وتحقيق نمو مهني مناسب (Lusk,2003).

يشير سوبر (1957) المشار إليه في لوسك (2003) Lusk إلى أن النضج المهني لدى الفتيات يكون ضمن سبعة أنماط تصنف من خلالها الفتاة وهي:

1- النمط المستقر: وهو نمط التدبير المنزلي وهي التي تتزوج في سن مبكرة وليس لديها خبرة في العمل.
2- النمط التقليدي: وهو نمط المرأة التي تدخل سوق العمل بعد المدرسة وتتزوج وتزاول عملها.
3- نمط العمل المستقر: وهي التي تعمل طوال حياتها ولا تتزوج.
4- نمط الإنقطاع عن المهنة: وهي التي تعود إلى العمل بعد واجبات تربية الأطفال.
5- المهنة غير المستقرة: وهي التي تخرج من العمل.
6- مهن متغيرة: هي التي تتنقل بين المهن بتاريخ مهني غير مستقر.

ومن الحواجز التي تعيق النضج المهني للنساء الحواجز البيئية والإجتماعية والفردية، ففي البيئة يتم تبادل الصور النمطية حول أدوار المرأة وتعزيزها ضمن قوالب نمطية منذ الصغر من قبل الآباء والأمهات والمعلمين ووسائل الإعلام مما يجعلها أكثر تقييداً في إختيار مهنتها، فتركز على المهن التي تولي بها إهتماماً بالآخرين، أما الرجال فيتجهون نحو المهن القيادية، والحواجز الإجتماعية تشمل أدوار الأسرة وأدوار العمل والمهن، وهذا كله يسهم في مفهوم الذات والخوف من الفشل وتوقعات النجاح.

ويمكن زيادة الإستكشاف والنضج المهني للنساء ذوات الإعاقة كما ورد في Lusk (2003) من خلال:

- عدم التمييز بين الجنسين والقضاء على هذه التوجهات السلبية.
- التركيز بشكل أكبر على تعليم النساء ذوات الإعاقة على مهارات حل المشكلات.
- توفير قدوة إيجابية من نفس الجنس.
- تركيز الآباء والأمهات والمعلمين على تنمية مفهوم الذات لدى هؤلاء النساء.

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة فيما يلي عدداً من الدراسات ذات الصلة، مع الإشارة إلى عدم توافر دراسات عربية - حسب علم الباحثة- تقارن بين مستويات النضج المهني لدى كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين ضمن متغيرات مفسرة للتباين، مع العلم أن هناك العديد من الدراسات التي الأجنبية التي تناولت النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ولكن مع ندرة توافر متغيرات الدراسة مجتمعة حيث تواجدت على شكل دراسات تأخذ كل متغير أو أكثر على حدى.

ومن أبرز الدراسات في مجال النضج المهني الدراسات التالية حسب أهميتها وقربها من موضوع الدراسة:

أولاً: الدراسات العربية

أجرت المطارنة (1995) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الهوية النفسية ومستوى النضج المهني ومقارنته حسب الفرع الدراسي للطلبة في الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في العام الدراسي (1994/1993) وتألفت عينة الدراسة من (522) طالبا وطالبة، (259) ذكور و(263)إناث وتم تطبيق أداتين للإجابة على أسئلة الدراسة هما الصورتين المعربتين من مقياسي كرايتس للنضج المهني ومقياس الهوية النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأثرين الرئيسيين لكل من متغيري الفرع التعليمي والهوية النفسية كان كانا دالين إحصائيا على النضج المهني، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس، وكان مستوى النضج المهني للطلبة محققي هويتهم النفسية أعلى مما هو لدى الطلبة الآخرين.

كما أجرت محمود (1999) دراسة هدفت إلى دراسة الميول المهنية لدى طلبة الصفوف الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات كالنضج المهني والتخصص والجنس، وتألفت عينة الدراسة من (564) طالبا وطالبة من الطلبة في المدارس الحكومية في عمان منهم (304) ذكور و(260) إناث واستخدمت الباحثة مقياس الميول المهني والذي تكون من ثلاث أبعاد هي أنواع المهن والنشاطات المهنية والهوايات المهنية الذي قام بتطويره عطوي (1988) وتم استخدام مقياس كرايتس للنضج المهني الذي طوره جروان (1986)، وأفضت نتائج الدراسة الى أن الطلبة من الجنسين يقومون بأختيار المهن التي تمكنهم اجتماعيا وماديا، و أن كلا الجنسين يختارون المهن التي تتناسب مع الدور التقليدي المرتبط بالجنس، وأن طلبة الفرع العلمي يميلون نحو المهن ذات الطابع العلمي ,وطلبة

الفرع الأدبي فيميلون نحو المهن ذات الطابع الأدب. أما مستوى النضج المهني فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الطلبة الأقل نضجاً والأكثر نضجاً.

وقامت التلاهين (2008) بدراسة هدفت ألى التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات والميول المهنية والنضج المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك للعام الدراسي (2008/2007)، على عينة تكونت من (530) طالبا وطالبة، ومن أجل الإجابة على أسئلة الدراسة طبقت الباحثة أدوات الدراسة وهي أداة مفهوم الذات، ومقياس هولاند للميول المهنية والصورة المعربة من مقياس كرايتس للنضج المهني، بعد استخراج دلالات الصدق والثبات للأدوات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النضج المهني تعزى لكل من مفهوم الذات والميول المهنية، إلا أنه لا توجد فروق تعزى للجنس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى كنج King (1990) دراسة هدفت إلى مقارنة مستويات النضج المهني بين كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين ودراسة بعض المتغيرات للتنبؤ بالنضج المهني لكلا المجموعتين هي:العمر والجنس والتحصيل والتماسك الأسري وحل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرارات المهنية وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تكونت عينة الدراسة من (71) طالب وطالبة من الصفين العاشر والثاني عشر (57) من هؤلاء الطلبة ملتحقين بمدارس الصم الداخلية و(14) من الطلبة ملتحقين بالمدارس العادية تراوحت شدة الفقدان السمعي لديهم بين الخفيفة والشديدة، بينما بلغ عدد عينة الطلبة السامعين (318) طالبا وطالبة من نفس المنطقة الجغرافية وتم تطبيق مقياس النضج المهني على العينة، وتم تصميم نموذجين من أجل التنبؤ بالنضج المهني بحيث تضمن النموذج الأول متغيرات الجنس والتحصيل والعمر والتماسك الأسري والوضع الإجتماعي الإقتصادي، بينما تضمن النموذج الثاني متغيرات العمر عند الفقد السمعي ودرجة الفقدان السمعي ودرجة التواصل مع الوالدين، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستويات النضج المهني بين كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين، وأن التماسك الأسري يرتبط بشكل إيجابي مع مستويات النضج المهني لكلتا المجموعتين، ولكنه أقوى تنبؤا لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والنضج المهني بحيث لم يكن التحصيل متنبئا بالنضج المهني، كما لا توجد فروق بين المجموعتين في حل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني. كما كان النموذج الثاني أكثر تنبؤا بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بالنموذج الأول.

كما قام كل من راجيوسكي ووكلاين وسكيل Rajewski, Wicklein, and Schell (1995) بدراسة هدفت إلى فحص مستويات النضج المهني لدى مجموعة من المراهقين في المناطق الريفية. باستخدام مقياس النضج المهني لكرايتس (Crites,1978) تألفت العينة 110 المراهقين المسجلين في المدارس العامة في المناطق الريفية الواقعة في غرب الولايات المتحدة وشملت العينة من الإناث (66) من الطلاب الذكور (44)، تتراوح أعمارهم من 14 إلى 18 سنة من العمر. وأظهرت النتائج أن أنماط نضج المراهقين في الصفوف 9، 10، و الحادي عشر كانت مماثلة إلى حد ما ومتناسقة (على الرغم من أن النضج المهني يكون منخفض كلما قل العمر) مع ما قد يكون متوقعا نظراً لمراحل التطوير الوظيفي، والتقدم التعليمي, فشباب الريف كان نضجهم المهني في هذه الدراسة منخفضا قد تكون بسبب التصورات المسبقة أو وجود عدد كبير من الشباب المعرضين للخطر في هذه المجموعة، أو مؤشرا على أو الإحباط على القرارات حول التعليم الجامعي والعمل.وأوصت الدراسة بوضع برامج لهؤلاء الشباب في المناطق الريفية، وضرورة إيلاء اهتمام أكبر لقضايا التنمية المهنية التي يواجهونها.

كذلك أجرى فورلنجر Furlonger (1998) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مستويات النضج المهني بين كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مع نظرائهم السامعين من خلال دراسة مقارنة تحليلية، تكونت عينتها من (26)طالب وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية و(26) طالب وطالبة من السامعين من المدارس الثانوية تقع جميعها في اوكلاند في نيوزلاندا، تتراوح أعمارهم بين (13-18)عاما (15) ذكور و(11) إناث تراوحت إعاقتهم بين المتوسطة والشديدة، من نوع الفقدان السمعي الحسي العصبي، وكانت مجموعة الطلبة السامعين من ذات الفئة العمرية، حيث تم إستخدام قائمة هولاند لتحديد نوعية الشخصية المهنية للفرد وتم تطبيق قائمة النضج المهني بالإستعانة بمترجم لغة إشارة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أقل نضجا مهنيا من أقرانهم السامعين، وأن الإناث كان نضجهم المهني أقل من الذكور، وأن النضج المهني يزداد بازدياد العمر، وأن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أقل مغامرة بالنسبة للشخصيات المهنية في قائمة هولاند.

وأجرى جوردن Jordan (2003) دراسة هدفت إلى التحقق في العوامل المؤثرة بالنضج المهني مثل متغير العلاقات مع مقدمي الخدمات لدى الطلبة المراهقين من ذوي الإعاقة السمعية غرب ولاية اركنسو وما إذا كانت هذه العلاقات تعبر عن نفسها بشكل مختلف بين المراهقين الصم والسامعين وتكونت العينة من (18) طالب من ذوي الإعاقة السمعية و(27) طالب من السامعين في مدارس مدينة ممفيس، وتراوحت أعمارهم بين (16-19) سنة (24) إناث و(21) من الذكور. بينت الدراسة أن العلاقة بين المراهقين الصم ووالديهم لها تأثير على الاستكشاف المهني، حيث أن التعلق

بالوالدين يؤثر على استكشافهم المهني ,كما تمت مقارنة مستويات التعلق والاستكشاف الوظيفي بين المراهقين الصم والسامعين باستخدام المسح التحليلي باستخدام اختبار (ت) والارتباطات، حيث تم استخدام اختبار (Ippa) لقياس مستويات التعلق والتوجيه الذاتي ومقياس (Sps-e) لقياس مجالات النمو المهني وبينت النتائج أن مستويات التعلق لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية هي نفسها لدى الطلبة السامعين, إلا أن النمو المهني والاختيار المهني لدى المراهقين الصم يشوبه بعض القلق وعدم الأمان.

كذلك أجرى لوسك (2003) Lusk دراسة هدفت إلى التعرف إلى الفروق في الإستكشاف الوظيفي وصنع القرارات وحل المشكلات بين الذكور والإناث ضمن مجموعتين من الطلبة ذوي الإعاقة وطلبة آخرين من دون الإعاقة وقياس مدى وجود أي تحسن يعزى للتدخلات المصممة لزيادة هذه القدرات,حيث تم الإختيار العشوائي للطلبة البالغ مجموعهم (200) طالب وطالبة تم تقسيمهم في كل مجموعة إلى (40) طالبا وطالبة,حيث تم تقسيم المجموعات من طلبة الصف التاسع من أربع مدارس في ولاية أركنسو مجموعة من الفتيات ذوات الإعاقة مع تدخل ومجموعة أخرى فتيات دون إعاقة بدون تدخلات ومجموعة من الذكور ذوي الإعاقة ومجموعة رابعة تتألف من ذكور بدون إعاقة، وتمت دراسة متغيرات أخرى في الدراسة للتعرف فيما لوكان بينها وبين الإستكشاف المهني واتخاذ القرارات وحل المشكلات علاقة مثل العوامل الإجتماعية والشخصية، كالأسرة والأم والأب والدخل,وتم تعريف الطلبة على إختبارات حل المشكلات والنضج المهني، وأظهرت نتائج الدراسة أن الفتيات ذوات الإعاقة لديهن مستويات إستكشاف وظيفي أدنى من الذكور ذوي الإعاقة و تبين أيضا ان الطلبة ذوي الإعاقة لديهم تدني ملحوظ في الإستكشاف المهني ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات بالمقارنة بأقرانهم من غير الإعاقة، وأشارت النتائج أن التدخلات المتخذة من أجل تحسين هذه المهارات بالإعتماد على مقارنة نتائج الإختبار القبلي بالبعدي أن هناك تحسن ملحوظ في هذه المهارات لدى المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج الدراسة أن مهارات حل المشكلات والإستكشاف الوظيفي كانت أفضل في حال وجود والدين ذوي مهن جيدة ودخل أفضل,وتؤكد الدراسة على وجود علاقة وثيقة بين الإستكشاف المهني وحل المشكلات واتخاذ القرار.

وفي دراسة لسكروجس (2003) Scruggs هدفت الى التحقق في عوامل الخطر المتعلقة بتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الذين يتلقون خدمات التأهيل المهني في ولاية أركنساس من خلال جمع معلومات نوعية وأخرى كمية بالإستبانات والرجوع الى السجلات الخاصة بالتدريب والتقارير والمذكرات والمقابلات هذا بالإضافة الى جمع المعلومات الديمغرافية اللازمة من خمسين مشارك يعانون الإعاقة السمعية متوسط أعمارهم (19)عاما، وتضمنت المقابلات أسئلة حول خدمات

التدريب المقدمة والعيش المستقل والتوظيف وتم جمع البيانات حول نقاط القوة والضعف وعوامل الخطر المتعلقة بالعيش المستقل والتدريب المهني وجانب التواصل، وافضت نتائج الدراسة إلى أن أهم عوامل الخطر لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تكمن في نقص واضح في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات وإدارة السلوك ومفهوم الذات وذلك بالرجوع إلى التقييمات النفسية والسجلات الخاصة بالطلبة حيث تبين أنهم بحاجة إالى تدريب إضافي على مهارات حل المشكلات, كما تبينت حاجتهم إلى دعم الخدمات الإنتقالية,كما يفتقر هؤلاء الطلبة إلى مهارات العمل ومقابلات العمل ,هذا بالإضافة إلى عوامل خطر أخرى مثل وجود إعاقات ثانوية، وكان هناك عجز واضح في مهارات التواصل لاسيما الكتابي بالإضافة إالى عوامل قلة المترجمين في بعض المناطق ووجود ثقافة التمييز ضد الصم.

كما قام كل من بانش و كريد وهيدي(Punch,Creed&Hyde (2005 بدراسة هدفت إلى مقارنة مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين ودراسة بعض المتغيرات التي يمكن أن تتنبأ بالنضج المهني لكلا المجموعتين هي الكفاءة الذاتية والجنس والتحصيل والتردد المهني وحل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني حيث تم تزويد الطلبة في ولاية كوينزلاند ونيوساوث ويلز في استراليا من خلال القوائم البريدية وطلب الرد مع وضع أسماء المدارس وتم تحديد (110) مدرسة، وتألفت عينة الدراسة من (65) طالبا وطالبة لديهم إعاقة سمعية من المدارس الثانوية العليا، و(107) طالبا وطالبة من السامعين من المدارس الثانوية العليا، وتم استخدام مقياس النضج المهني الأسترالي المختصر و الذي صمم لقياس بعدين للنضج المهني هما النضج المهني المعرفي والنضج المهني العملي إعتمادا على نظرية سوبر ويشمل (72) فقرة ويقيس أربعة جوانب للنضج المهني هي التخطيط والتفكير حول المهن والأنشطة والاستكشاف الوظيفي وإتخاذ القرار المهني وتم إستخدام مقياس إتخاذ القرار المهني ومؤلف من (16) فقرة، تم استخدام مانوفا لمعالجة البيانات واستخدمت تحليلات الإنحدار المتعدد المستوى لاختبار العلاقة بين النضج المهني والمتغيرات المدروسة للمجموعتين، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في النضج المهني المتعلق بالمواقف إلا أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حصلوا على متوسطات أعلى في النضج المهني المعرفي كما تبين عدم وجود فروق بين المجموعتين في التفكير والتخطيط حول الأنشطة المهنية والقدرة على استخدام الموارد اللازمة, كما لا يوجد فروق بين المجموعتين في القدرة على جانب من حل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني,كما أبدى الطلبة السامعين تصورات في الحواجز المهنية بشكل متزايد مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية وهذه نتيجة مستغربة قد تعود إلى أن المعاقين سمعيا ينظرون إلى هذه الحواجز أنها اقل تهديدا من فقدان السمع بحد ذاته، وأشارت نتائج الدراسة أن النضج المهني لدى الإناث ذوات الإعاقة السمعية أعلى من

الذكور ,كما كان التحصيل متنبئا بالنضج المهني للمجموعتين.وعند إجراء تحليل الإنحدار المتعدد تبين أن المتغيرات المدروسة كانت أقل تنبؤا بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين.

كذلك أجرى بانش (2005) Punch دراسة هدفت إلى مقارنة مستويات النضج المهني بين كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين و التحقق في العوامل المتنبئة بالنضج المهني كالتحصيل والجنس والعلاقات الإجتماعية مع الأقران ومفهوم الذات والقدرة على حل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرارات المهنية إعتمادا على النظرية المعرفية الإجتماعية للنضج المهني وذلك على(65)طالبا وطالبة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بالمدارس العادية والذين يتلقون دعم المعلمين المتجولين في استراليا تتراوح إعاقتهم بين المتوسطة والشديدة في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وتم تطبيق الدراسة عبر ثلاث مراحل، تمثلت المرحلة الأولى بقياس الحواجز المهنية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وإجراء مقابلات معمقة مع (8)منهم، أما المرحلة الثانية من الدراسة فتضمن المقارنة بين مستويات النضج المهني لكل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والبالغ عددهم (107) طالبا وطالبة وعلاقة مستويات النضج المهني ببعض المتغيرات مثل مفهوم الذات والمشاركة الإجتماعية و حل المشكلات المتعلقة باتخاذ القرار المهني,وتمثلت مرحلة الدراسة الثالثة بجمع وتحليل نتائج البحث الكمية والنوعية ,حيث أشارت نتائج الدراسة أن النضج المهني لا يختلف باختلاف المشاركة الإجتماعية كما كانت متغيرات الدراسة أقل تنبؤا لذوي الإعاقة السمعية منها للطلبة السامعين، وأن المعيقات المهنية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترتبط بالتحصيل، أما بالنسبة للحواجز المهنية فاختلفت بنظرة كل من المجموعتين لها حسب الطريقة النوعية، حيث تبين وجود تفاعل بين المشاركة الإجتماعية و حل المشكلات المرتبطة باتخاذ القرار المهني وعلاقتهما بالنظر إلى الحواجز المهنية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات والنضج المهني.

وفي دراسة لكل من وايزلاند وكاينومام (2005) Weiseland & Cinamom التي هدفت إلى المقارنة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين من حيث التطلعات المهنية ومفهوم الذات ضمن متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي للأم والأب ومهنة كليهما,وتم جمع البيانات من (165) طالبا وطالبة، (74) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية (89%) منهم ذكور والباقي إناث، متوسط أعمارهم (16) عاما،(31%) إعاقتهم السمعية شديدة و(69%) إعاقتهم السمعية متوسطة، أما مجموعة الطلبة السامعين فتألفت من (91) طالب وطالبة (38%) منهم ذكور والباقي إناث، متوسط أعمارهم (17)عاما, حيث تم قياس تطلعات كل من المجموعتين المهنية

والتعليمية وقياس الكفاءة المهنية لكليهما، وذلك من خلال استبيانات تم توزيعها على الطلبة ضمن مجموعات صغيرة، بحيث تم عرض مجموعة من المهن التي تصلح للطلبة الصم من نوع المهن غير النمطية التي لا ترتبط بجنس معين بحد ذاته، وذلك لقياس متطلبات المهن ومستواها، وأفضت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لديهم مستوى أدنى من التطلعات المهنية مقارنة بأقرانهم السامعين,كما تبين أن مفهوم الذات لديهم أقل إيجابية من أقرانهم السامعين، وتشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التطلعات المهنية,إلا أن الكفاءة المهنية لدى الذكور أفضل من الإناث، كما تبين أن التطلعات المهنية لا ترتبط بالكفاءة المهنية، وأن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يميلون إلى المهن التي تحتاج قدرا أقل من التواصل بغض النظر عن مستواها.

أجرى كل من ديلون وكور Dhillon and Kaur (2005) دراسة هدفت إلى قياس النضج المهني بين طلاب المدارس الحكومية والخاصة, حيث أخذ عينة بحث مكونة من 500 طالب ثانوي (250ذكور و250إناث)، وتم فحص الطلبة من خلال كل من: مقياس كرايتس لقياس مستوى النضج المهني، ومقياس مفهوم الذات، وإختبار دافعية الإنجاز، ومقياس لومبكين لقياس السيطرة، وذلك لدراسة العلاقة بين كل من النضج المهني ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز وموضع السيطرة. وقد أشارت النتائج بوضوح إلى امتلاك طلبة المدارس الخاصة إتجاهات أعلى في النضج المهني، وكذلك في مفهوم الذات ودافعية أعلى للإنجاز. تشير النتائج التي تم الحصول عليها إلى لعب الخصائص الشخصية دوراً هاماً في تطوير النضج المهني. وفي ضوء النتائج من الممكن أيضاً الإستنتاج بأنّ بيئة المدارس الخاصة تعزز من النضج المهني وأنّه يتم إعلام طلاب المدارس الخاصة عن الفرص المهنية أكثر من طلاب المدارس الحكومية. وأنّ المدارس الخاصة ترتقي ببيئة صحية وتهدف إلى تطوير شخصية الطفل بالمجمل كما تفتقر المدارس الحكومية إلى وجود مثل هذه البيئة التعليمية الفعالة فهي تحتاج إلى مزيد من التقوية في هذا الإتجاه.

كما أجرى بانش و كريد وهيدي punch,creed&Hyde (2006) دراسة هدفت إلى التحقق في الحواجز المهنية المدركة والتي تحول دون بناء تصورات مهنية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال متنبآت هي مستويات النضج المهني والتحصيل ومفهوم الذات والعمر ومستوى الخسارة السمعية، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس نيوساوث ويلز كوينزلاند في أستراليا على عينة بلغ عددها (65) طالبا وطالبة 45% منهم من الذكور تراوحت من المدارس الثانوية العليا, وتم ذلك بمنهجية الدراسة المختلطة التي تدمج بين الطريقة الكمية والنوعية حيث تمت استجابة (12)طالب على المقابلات من أجل تطبيق الجانب النوعي للبحث، من خلال المقابلات المعمقة مع الطلبة وذلك بهدف كشف الحواجز التي تعيق النضج

المهني لديهم, ومدى الطموحات المهنية التي يتمتعوا بها، ومن أجل الإجابة على أسئلة الدراسة الكمية تم استخدام الطريقة المسحية، وتشير النتائج الى أن الحواجز المهنية ترتبط بشكل وثيق بمستوى النضج المهني، والحواجز لدى الطلبة الأكبر سنا متصلة بشكل مباشر بالفقدان السمعي، بالإضافة إلى مشاعر القلق حيال ترك المدرسة والإنتهاء منها، أما الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانت لديهم الحواجز أقل حيث كانت تصوراتهم المهنية أكثر ايجابية,كما أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط أو علاقة بين الحواجز والجنس، كما أفاد 18% من أفراد العينة، أن عدم فهم طبيعة الإعاقة تعتبر بحد ذاتها حاجزاً حقيقياً أمام تحقيق نتائجهم التعليمية والتعليمية.

أجرى كل من سمايلي وثيلين ولانس وميونشن Smiley,Thelin, Lance & Muenchen (2009) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين في القدرة على حل المشكلات وذلك بمقارنة مجموعة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بلغ عددهم (13) طالبا وطالبة ومجموعة أخرى من الطلبة السامعين وبلغ عددهم (13) طالبا وطالبة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي من المدارس العادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مهارات حل المشكلات بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين ,بحيث أظهر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تدنيا ملحوظا في مهارات حل المشكلات بالمقارنة مع أقرانهم السامعين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هذا التدني لا يعزى إلى الإعاقة السمعية بحد ذاتها بقدر ما يعزى إلى تدني القدرات اللغوية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

كذلك قام لوسك Lusk (2009) بدراسة هدفت إلى التحقق من العوامل النفسية والإجتماعية وأثرها على النضج المهني مثل حل المشكلات و اتخاذ القراروذلك بالمقارنة بين مجموعتين تتألف من (200) طالب وطالبة إحداهما من الطلبة ذوي إعاقات مختلفة والمجموعة الأخرى من طلبة غير ذوي إعاقة من الصف التاسع منهم من ذوي صعوبات التعلم وآخرين لديهم اضطرابات سلوكية وإعاقات أخرى تتراوح أعمارهم بين (13-16)عاما ومتوسط أعمارهم (15)عاما تم إختيارهم بالطريقة العشوائية ,بالإضافة إلى جمع المعلومات الديمغرافية المتعلقة بالجنس والمعدل العام ودخل الأسرة ونوع الإعاقة والمستويات التعليمية لكل من الأم والأب وخبرات العمل إن وجدت، وتم استخدام مقياس كرايتس للنضج المهني ومقياس آخر لحل المشكلات لهبنر وبيترسون، وأظهرت نتائج الدراسة وجود إرتباط إيجابي بين تحصيل الطلبة ونضجهم المهني وتبين أيضاً إرتباطاً إيجابياً النضج المهني وحل المشكلات وصنع القرار وكذلك إرتباطاً إيجابياً بين النضج المهني وخبرات العمل السابقة ومستوى الدخل الأسري، وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستويات النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة.

وأجرى وولكر (2010) Walker دراسة هدفت إلى التحقق من وجود علاقة بين النضج المهني والقرار المهني والكفاءة الذاتية والمناصرة الذاتية والعمر والجنس ومدى تنبؤ هذه المتغيرات بالنضج المهني، بين مجموعة من الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة من غير ذوي الإعاقة استعدادا للإنتقال من الكلية باعتبارها مرحلة انتقالية إلى العمل، كانت الدراسة وصفية وتم جمع البيانات بواسطة الاستبانات عن طريق الانترنت أو بواسطة توزيعها وجها لوجه للطلبة، تألف مجتمع الدراسة من (11000) من طلبة جامعة أيوا الذكور والإناث وكان عدد المشاركين (347) وبلغ عدد الأفراد ذوي الإعاقة (89)مشاركا (33)ذكور و (56)إناث تراوحت أعمارهم بين (17-48 سنة) ولم يكشف عدد كبير من المشاركين عن إعاقتهم إلا أن عدد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بلغ (23)طالبا وطالبة و(22) طالبا وطالبة من ذوي الاضطرابات الانفعالية حيث تم جمع معلومات بشأن اتجاهات الطلبة نحو المهن وكفاءتهم الذاتية من اجل التحقق من العلاقة تم استخدام مقياس كرايتس للنضج المهني وتم اختيار تلك الأداة بسبب بحثها بشكل موسع وثبوت فاعليتها في قياس النضج المهني والقدرة على اتخاذ القرارات المهنية، ومقياس للكفاءة الذاتية لكل من (تايلور و بينتيز 1996) ومقياسا ثالثا للوعي الذاتي والذي تم تطويره بواسطة مكتب الخدمات الخاصة بالإعاقة في جامعة ماديسون، وتم وضع استمارة للاستدلال على المعلومات الديمغرافية كنوع الإعاقة والجنس والعرق والعمر، حيث بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين النضج المهني والكفاية الذاتية والمناصرة الذاتية للطلبة مع وبدون الإعاقة، وأن الطلبة ذوي الإعاقة لديهم مستويات أقل من النضج المهني، كما بينت النتائج انه لا توجد فروق في مستويات الوعي الذاتي والكفاءة الذاتية بين الطلبة مع وبدون الإعاقة ,وتبين أن هناك علاقة ايجابية بين العمر والنضج المهني ,والمتغيرات الوحيدة التي فسرت التباين هي الكفاءة الذاتية والمناصرة الذاتية.

وقام لونجستون (2012) Longston بدراسة هدفت إلى دراسة نوعين من العقبات التي يمكن أن تؤثر سلبيا في توظيف الصم بالمستقبل، أولها النضج المهني إستنادا إلى نظرية سوبر والتي على أساسها يخلق المسار المهني للفرد، أما العقبة الثانية هي تشريعات العمل مثل قانون الحقوق المدنية لعام (1964)، والقانون الأمريكي للإعاقة وإشراك الوالدين والخيارات المهنية في عمر مبكر والتي يمكن ان تؤثر في قدرات الطلبة وتوقعاتهم المهنية، الأساس المنطقي لهذه الدراسة هو خلق الوعي بالمواهب المختلفة التي قد يتمتع بها الطلبة الصم لدى أرباب العمل، تم استخدام المقابلات بالتعاون مع أخصائي ترجمة لغة الإشارة، بقصد الخروج بفهم حول اثر النضج المهني وقوانين الأفراد ذوي الإعاقة في تشغيل الأفراد الصم ومعرفة الصعوبات في فرصهم المهنية، أجريت المقابلات مع (20) مشاركا وتبين أن هناك تأثيرات في مراحل الفرد الأصم في حياته يمكن أن تؤثر

وتغير في خياراته المهنية في وقت لاحق من الحياة، كما اظهر أرباب العمل فهما ووعيا نحو توظيف الصم.

كذلك أجرى لوفت (Luft(2013 دراسة هدفت إلى قياس الأنماط المختلفة في الاختبارات على المهن والعيش المستقل ضمن بطارية كفاءة الانتقال، وتـألفت عينة الدراسة من (38) من طلبة المدارس الثانوية ذوي الإعاقة السمعية بالاتفاق مع أولياء أمورهم يستخدم كافتهم لغة الإشارة الموحدة، وتم اخذ الطلبة من أربع مدارس ثانوية، وتم تطبيق بطارية الكفاءة الانتقالية عليهم لتقييم عملية الانتقال لديهم وهي بطارية جاهزة تم تطويره عام (1992)بواسطة بوليز وريمان، وتم اخذ الاستجابات المكتوبة من المفحوصين على كتيبات الاختبار. وأظهرت النتائج أن لدى الطلبة مهارات توظيف أعلى وأقوى مقارنة بمهارات العيش المستقل مقاسه ببطارية الكفاءة الانتقالية, وتم التحليل الإحصائي للنتائج بواسطة انوفا وتوصي الدراسة بضرورة تدريب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بواسطة استشاريي التأهيل لتحديد احتياجات النجاح في الحياة المهنية.

وفي دراسة لكل من أوتو وإديو Ottu & Idowu (2014) التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من الخبرة والإنفتاح والجنس على النضج المهني في نيجيريا، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من مدرستين ثانويتين حيث بلغ عدد الطلبة الذكور(109) والطالبات الإناث (91) تم استخدام مقساس للنضج المهني ومقياس اخر للانفتاح، وأفضت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط كبير بين الإنفتاح والنضج المهني، بينما تبين وجود فروق على النضج المهني تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت بعض الدراسات السابقة مستويات النضج المهني مع متغير الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات,والبعض الآخر تناول موضوع النضج المهني بصورة منفردة أو متصلة ببعض المتغيرات مثل مفهوم الذات أو العمر أو التحصيل الدراسي وتم قياس مستويات النضج المهني بأدوات مختلفة أغلبها من الأدوات الجاهزة التي تم تصميمها بغرض قياس النضج المهني لهؤلاء الأفراد، وما تختلف عنه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت التعرف على مستويات النضج المهني لدى كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الطلبة السامعين وبالتالي المقارنة بينهما في ظل وجود متغيرات وهي مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس ومدى مقدرة هذه العوامل في التنبؤ بمستويات النضج المهني وما هي المجموعة التي ستتنبأ بها هذه المتغيرات أكثر.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة وعينتها,والطريقة التي تم من خلالها إعداد أدوات الدراسة، وإجراءاتتها ومنهجيتها.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (183) طالباً وطالبة، منهم (75)طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية من الذكور والإناث ومن الصفين التاسع والعاشر حيث بلغ عدد الذكور(33) طالباً وكان عدد الطالبات الإناث (42) طالبة وهم جميع الطلبة الملتحقين بمدارس الصم الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم من محافظة العاصمة عمان (مدرسة الأمل للصم/اللويبدة) والرصيفة (مدرستي الرجاء والأمل للصم) ومأدبا (مدرسة الأمل للصم)، كما تألف أفراد الدراسة من (108) طالب وطالبة من الطلبة السامعين الذكور والإناث في الصفين التاسع والعاشر حيث بلغ عدد الطلبة الذكور (54) طالب، أما الطالبات الإناث فقد بلغ عددهن أيضاً (54) طالبة والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس القريبة من مدارس الصم والتي تتبع أيضا لوزارة التربية والتعليم في عمان (مدرسة ضرار بن الأزور للذكور,مدرسة الأميرة عالية للإناث) والرصيفة (مدرسة بلال بن رباح للذكور ومدرسة حليمة السعدية للإناث)ومأدبا(مدرسة خولة بنت الأزور للإناث ومدرسة الأمير حمزة للذكور).

ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة على متغيرات المجموعة والجنس والتحصيل.

جدول 1. توزيع أفراد الدراسة على متغيرات المجموعة والجنس والتحصيل

المجموعة	الجنس		المجموع	التحصيل			المجموع
	ذكور	إناث		مرتفع	متوسط	منخفض	
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	33	42	75	13	28	34	75
الطلبة السامعين	54	54	108	47	39	22	108
المجموع	87	96	183	60	67	56	183

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات في هذه الدراسة قامت الباحثة بمراجعة أدب الموضوع حول النضج المهني بشكل عام والنضج المهني للأفراد ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص، حيث تمت مراجعة العديد من أدوات القياس التي تم استخدامها لقياس النضج المهني وأدوات أخرى لقياس مفهوم الذات وحل المشكلات، وفي هذه الدراسة تم إستخدام ثلاث أدوات هي مقياس كرايتس للنضج المهني وهو أداة مطورة للبيئة الأردنية، أما مقياس مفهوم الذات ومقياس حل المشكلات فقد قامت الباحثة بتطويرهما ويمكن وصف أدوات الدراسة على النحو التالي:

أولاً: مقياس كرايتس (Crites) للنضج المهني

وهو مقياس يقيس مفاهيم النضج المهني المختلفة مثل: الإستقلالية من أجل إتخاذ القرار، المفاهيم عملية الإختيار، الإتجاهات نحو العمل، والتفضيلات لعوامل الإختيار المهني. وقد أجريت مجموعة كبيرة من الدراسات حول صدق وثبات المقياس مثل صدق المحتوى وصدق المفهوم وصدق المحك وكانت النتائج مقبولة وفقا لمعايير الجمعية الأمريكية للطب النفسي. فمن ناحية الثبات تم إجراءه بطريقة الإعادة وكان(71,.) لعينة مؤلفة من (1684) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين إحدى عشر سنة ونصف إلى سبعة عشر سنة ونصف، كما تم حساب معامل الثبات للاداة من خلال معامل الاتساق الداخلي والذي بلغ(74,.). هذا وقد أشار كرايتس (1973) ودلت الأبحاث على مدى السنوات منذ بدايات تطبيق المقياس لأول مرة (1962/1961) بأنه مقياس صادق وموثوق ومقبول للنضج المهني وأثبتت الآلاف من الدراسات التي تم اجرائها في المراحل الجامعية والأساسية وكذلك الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها والتي أكدت أن الاتجاهات التي يقيسها المقياس تزداد طبقاً للمستوى الدراسي للطالب وعمره وترتبط بشدة بالعملية التربوية والتي من شأنها جعل الطالب قادراً على اتخاذ القرار المهني (جروان،1986).

واستخدمت الباحثة النسخة المعربة من هذا المقياس والذي يتألف من (30) فقرة التي قام بتعريبها وتطويرها (جروان،1986) والتي تم أخذها من أصل (44) فقرة من المقياس الأصلي البالغ عدد فقراته (50) فقرة، بحيث قام باستبعاد الفقرات المبهمة وغير المتوافقة مع البيئة الأردنية, وذلك بعد أن قام بعرضها على ستة محكمين من أساتذة الجامعة الأردنية لتعديل الصياغة للفقرات بما يتناسب مع بيئة الطلبة في الأردن، وقد تم تحديد المعيار من أجل قبول تمثيل الفقرة بالاتفاق بين استجابات أربعة محكمين على الأقل حيث تم الإبقاء على ثلاثين فقرة: (13) فقرة منها شكلت نسبة الاتفاق عليها 100% و(7) فقرات نسبة بلغ الإتفاق عليها 85% و(8)

فقرات كانت نسبة الإتفاق عليها 66% وفقرتان أخريات توزعت عليها استجابات المحكمين بالنصف .

وعلى هذا الأساس تم إعداد المقياس بصورته النهائية والمؤلف من (30) فقرة وتم تدريج مستويات الإجابة بطريقة ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- غير متأكد- غير موافق- غير موافق بشدة) بحيث تعطى الإستجابة موافق بشدة الرقم (5), وتعطى الإستجابة موافق الرقم (4), وتعطى الإستجابة غير متأكد الرقم (3), وتعطى الإستجابة غير موافق الرقم (2), وتعطى الإستجابة غير موافق بشدة الرقم (1). هذا وقد وتم التحقق من الثبات بطريقة الإعادة (جروان,1986).

ويوضح الملحق رقم (1) مقياس كرايتس للنضج المهني الذي عربه وطوره جروان (1986).

وتم استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي تم تقسيمه إلى (مرتفع، متوسط، منخفض) وفقاً للمعايير الآتية:

طول الفئة = (5-1)/3 = 1,33

المستوى المنخفض من 1- أقل من 2,33

المستوى المتوسط من 34, 2 – اقل من 3,66

المستوى المرتفع من 3,67 -5

ثبات الأداة:

قامت الباحثة بإجراءات من أجل التحقق من ثبات الأداة وذلك من خلال التطبيق وإعادة التطبيق و استخراج معامل الإستقرار, حيث قامت الباحثة بتطبيق الإختبار على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين,وبعد مضي أسبوعين على التطبيق الأول قامت الباحثة بإعادة التطبيق مرة أخرى على عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبالغ عددهم(10), وعينة أخرى من الطلبة السامعين والبالغ عددهم أيضا(10), حيث بلغ الثبات (95,), كما تم إجراء التحقق من ثبات الأداة بطريقة الإتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا والذي بلغ (74,).

ثانيا: مقياس مفهوم الذات:

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مفهوم الذات لدى كل من الطلبة الصم والطلبة السامعين, وقد احتوى على عبارات تقيس مفهوم الذات لدى الطلبة, وتم بناء المقياس طبقا للمراحل التالية:

1- مراجعة الأدب السابق المتعلق بمفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص.

2- مراجعة عدد من الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية وهذه الدراسات هي:

(النجار,2006),(يعقوب,1990) (أبو حجلة,2006),(وهبي,1999), (الحصيني,2013) (جاد الله,2000).

(Campbell,Trapnell,Heine,Katz,Lavallee & Lehman,1996) (Heatherton & Polivy,1991),(Demo,1985). (Ciarrochi, Heaven & Fiona,2007).

3- حصر مجموعة كبيرة من العبارات التي تقيس مفهوم الذات لدى الطلبة.

4- صياغة عبارات المقياس بشكل مفصل والتي بلغ عددها بشكل أولي (147) عبارة.

5- مراجعة العبارات من أجل اختصارها حيث بلغت بعد الإختصار(54)عبارة, ويوضح الملحق رقم (2) مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية.

6- القيام بصياغة العبارات بحيث تضمنت أبرز العبارات التي تقيس مفهوم الذات, بحيث تم تدريج الإستجابة حسب سلم ليكرت الخماسي النقطي.

7- تم عرض المقياس على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (15) محكما من أساتذة الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية, جامعة البلقاء التطبيقية, جامعة عمان العربية), ومشرفي التربية الخاصة العاملين بالإشراف على مدارس الصم في المملكة, وذلك من أجل الحكم على مدى ملائمة العبارات من حيث المحتوى والصياغة اللغوية وغرض الدراسة, بحيث تم الإبقاء على (45)عبارة.

8- تمت صياغة عبارات المقياس و إخراجه بصورته النهائية بحيث بلغ عدد فقراته (45)فقرة.

9- تم صياغة المقياس بصورته النهائية بحيث تم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي, بحيث تعطى الرقم (5) إذا كانت الإستجابة دائما,وتعطى الرقم (4) إذا كانت الإستجابة غالبا, وتعطى الرقم (3) إذا كانت الإستجابة أحيانا, وتعطى الرقم (2) إذا كانت الإستجابة نادرا, وتعطى الرقم (1) إذا كانت الإستجابة أبدا.

10- يعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (225), أما الدرجة الدنيا فتبلغ (45), بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى مفهوم الذات.
ويوضح الملحق رقم (3) المقياس بصورته النهائية.

11- تم تقسيم مقياس مفهوم الذات إلى 3 مستويات لمفهوم الذات وفقا للمئين 33 والمئين 67 لعلامات الطلاب النهائية على المقياس

- مستوى مفهوم الذات المرتفع من 192 فما فوق (المئين 67 = 192)
- مستوى مفهوم الذات المتوسط من 170 الى 191
- مستوى مفهوم الذات المنخفض اقل من 177 (المئين 33 = 177)

ويوضح الملحق رقم (4) تقسيم مقياس مفهوم الذات على مستوياتها للطلبة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثة من أجل بناء المقياس,كما تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على (15) محكما, بحيث تم الإبقاء على (45) فقرة من أصل (54) فقرة بحيث تم الابقاء على الفقرات التي اتفق عليها (12) محكما أو أكثر, وذلك بدمج العبارات التي تحتوي على تداخل وحذف البعض الآخر وتصحيح الصياغة اللغوية لبعضها.

كما تم استخراج صدق البناء لمقياس مفهوم الذات و للتحقق من صدق البناء لمقياس مفهوم الذات تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,171–0,624)وهي معاملات مقبولة ,و الجدول رقم (2) يبين هذه المعاملات

جدول 2. معاملات الارتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
1	أوجه النقد لإخواني وأخواتي عندما يقومون بأفعال خاطئة	.245**
2	شكلي جميل	.146*
3	يسخر زملائي/زميلاتي مني في الصف	.171*
4	أنا حزين	**.357**
5	تحبني أسرتي	.380**
6	يجد الناس سهولة في التعامل معي	.463**
7	أرتبك عندما تسألني المعلمة في الصف	.369**
8	سأكون إنسانا مهما عندما أكبر	.509**
9	لدي أفكار جيدة	.400**
10	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت	.475**
11	سلوكي في المدرسة جيد	.329**

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
12	أشارك الآخرين في شعورهم	.356**
13	أشعر أنني متردد في اتخاذ قراراتي	.215**
14	أنا متفائل في معظم أوقاتي	.405**
15	أعتبر نفسي شخصا مهملا	.341**
16	أثق بأسرتي كثيرا	.427**
17	أنا إنسان ذكي	.624**
18	أسبب المتاعب لعائلتي	.464**
19	يظهر أصدقائي ميلا نحو أفكاري	.323**
20	يتوقع أهلي مني عمل أشياء كثيرة	.318**
21	أتطوع بأعمال داخل المدرسة	.275**
22	يفضل زملائي اللعب معي	.480**
23	أغضب بسهولة	.397**
24	أشعر بالخوف	.273**
25	أحس كأنني أرغب بالصراخ	.415**
26	أنزعج كثيرا من أمور بسيطة وغير مهمة	.411**
27	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي	.538**
28	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس	.248**
29	أعتبر نفسي واسع المعرفة	.533**
30	أبكي بسبب وبدون سبب	.302**
31	أسعى لبناء علاقة إيجابية مع الآخرين	.421**
32	أنا شخص صبور	.352**
33	أشارك في الاحتفالات المدرسية	.421**
34	أعتبر نفسي فاشلا في حياتي	.556**
35	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري	.338**
36	أقول الصدق دائما	.284**
37	أنا أكره الآخرين	.428**
38	أنا غاضب من العالم كله	.146*
39	أشعر أنني شخص له قيمة بالمقارنة مع الآخرين	.445**
40	أشعر بالرضا عن نفسي	.581**
41	أنا شخص مفيد لمن هم حولي	.544**
42	أشعر أن حياتي ليست مفيدة	.319**
43	أشعر أن الآخرين يحترموني ويعجبون بي	.448**
44	من الصعب أن أتحدث أمام مجموعة	.379**
45	أشعر براحة البال	**.380

** دال إحصائيا عندα= 0,01

*دال إحصائيا عندα= 0,05

ثبات الاداة:

تم التحقق من ثبات أداة مفهوم الذات باستخراج معامل الإستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد اسبوعين من تطبيق على عينة تألفت من (10) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية و(10) من الطلبة السامعين، حيث بلغ معامل الثبات (80,).

كما تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ ثبات الأداة (83,).

ثالثا: مقياس حل المشكلات:

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس حل المشكلات لدى كل من الطلبة الصم والطلبة السامعين, وقد احتوى المقياس على عبارات تقيس حل المشكلات لدى الطلبة, حيث تم بناء المقياس طبقا للمراحل التالية:

1- مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع حل المشكلات لدى الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص.

2- مراجعة عدد من الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة سواء كانت عربية أو أجنبية وهذه الدراسات هي: (زريقي,2000), (مقدادي, أبو زيتون,2010), (كيالي,2011)، (Hill,1997) ,(Huang,2005), (Adams,Wieman,2007) (Herl,Neil,Chung,Bianchi,Wang&Mayer,1999).

3- حصر مجموعة كبيرة من العبارات التي تقيس قدرة الطلبة على حل المشكلات لدى الطلبة.

4- صياغة عبارات المقياس بشكل مفصل والتي بلغ عددها بشكل أولي(79) عبارة.

5- مراجعة العبارات من أجل اختصارها حيث بلغت بعد الإختصار(45)عبارة.

ويوضح الملحق رقم (5) مقياس حل المشكلات بصورته الأولية.

6- القيام بصياغة العبارات بحيث تضمنت أبرز العبارات التي تقيس حل المشكلات, بحيث تم تدريج الإستجابة حسب سلم ليكرت الخماسي النقطي.

7- تم عرض المقياس على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (15) محكما من أساتذة الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية, جامعة البلقاء التطبيقية, جامعة عمان العربية), ومشرفي التربية الخاصة العاملين بالإشراف على مدارس الصم في المملكة, وذلك من أجل الحكم على مدى ملائمة العبارات من حيث المحتوى والصياغة اللغوية وغرض الدراسة, بحيث تم الإبقاء على (35) عبارة.

8- تمت صياغة عبارات المقياس و إخراجه بصورته النهائية بحيث بلغ عدد فقراته (35) فقرة.

9- تم صياغة المقياس بصورته النهائية بحيث تم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي, بحيث تعطى الرقم (5)إذا كانت الإستجابة دائما,وتعطى الرقم (4) إذا كانت الإستجابة غالبا, وتعطى الرقم (3) إذا كانت الإستجابة أحيانا, وتعطى الرقم (2) إذا كانت الإستجابة نادرا, وتعطى الرقم (1) إذا كانت الإستجابة أبدا.

10- يعطى المقياس درجة كلية تكون الدرجة القصوى (175), أما الدرجة الدنيا فتبلغ (35), وكلما ازدادت العلامة الكلية ازدادت القدرة على حل المشكلات, ويوضح الملحق رقم (6) المقياس بصورته النهائية.

11- تم تقسيم مقياس حل المشكلات الى 3 مستويات لحل المشكلات وفقا للمئين 33 والمئين 67 لعلامات الطلاب النهائية على المقياس

- مستوى حل المشكلات المرتفع من 161 فما فوق (المئين 67 = 161)
- مستوى حل المشكلات المتوسط من 141 الى 160
- مستوى حل المشكلات المنخفض اقل من 141 (المئين 33 = 140)

ويوضح الملحق رقم (7) تقسيم مقياس حل المشكلات على مستوياتها للطلبة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي قامت بها الباحثة من أجل بناء المقياس,كما تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على(15) محكما, بحيث تم الإبقاء على(35) فقرة من أصل (45) فقرة بحيث تم الاحتفاظ بالفقرات التي اتفق عليها (12) محكما أو أكثر, وذلك بدمج العبارات التي تحتوي على تداخل وحذف البعض الآخر وتصحيح الصياغة اللغوية لبعضها.

كما تم استخراج صدق البناء لمقياس حل المشكلات,و للتحقق من صدق البناء لمقياس حل المشكلات تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,141 – 0.723) وهي معاملات مقبولة, و الجدول رقم (3) يبين هذه المعاملات.

جدول 3. معاملات الارتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
1	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة ولكنني أستطيع حلها	.280**
2	أتخذ قرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد	.521**
3	أحل مشكلاتي بناء على أول فكرة تخطر ببالي	.141
4	أثق بقدراتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة	.501**
5	أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي	.327**
6	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أبحث عن حلول لها بنفسي	.421**
7	أهتم بفهم المشكلات التي تواجه الآخرين	.392**
8	أستطيع أن أجد حل للمشكلات التي تواجهني	.600**
9	أصبر على الشدائد ولا أفقد الأمل أبدا	.589**
10	أواجه المشكلات والمخاطر إذا دعا الواجب	.534**
11	أضع الكثير من الحلول والبدائل عندما أحاول التفكير في حل ممكن للمشكلة	.409**
12	أتوقف وأفكر بالمشكلة التي تواجهني قبل تحديد الخطوة التالية	.664**
13	أكون متأكد إلى حد كبير بأن الخطوات التي أضعها لحل المشكلة ستكون فعالة	.502**
14	تكون توقعاتي لنتائج القرارات التي أتخذها مطابقة للنتائج الفعلية التي تحصل فيما بعد	.367**
15	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى إن لم يكن لها حل واضح بالبداية	.594**
16	أعتقد أنني قادر على حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا منحتها الوقت الكافي	.561**
17	أحاول أن أقيس التقدم الذي أحرزه في حل مشكلتي	.564**
18	أقسم مشكلتي إلى أجزاء وأحلها بشكل خطوات متتالية	.470**
19	أستفيد من تجاربي وخبراتي الشخصية عندما تواجهني مشكلة جديدة	.723**
20	أستطيع أن أتنبأ بحل لمشكلتي	.627**
21	المشكلة الجديدة تشكل تحديا لي	.336**
22	أحاول أن أجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن المشكلة التي تواجهني	.585**
23	أبدو متفائلا عندما تواجهني مشكلة ما	.393**
24	عندما أتأكد أنني أفهم المشكلة التي تواجهني أفكر ماالذي يجب أن أفعله وكيف	.599**
25	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان	.499**
26	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	.710**
27	أفكر بكافة البدائل التي تصلح لحل المشكلة	.629**
28	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس النتائج البعيدة	.246**
29	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية	.450**
30	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح	.574**

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
31	أجد من الصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة	.248**
32	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أصل إليه	.337**
33	عندما يكون حلي غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك	.381**
34	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة	.645**
35	أنا قادر على اختيار الحل الأمثل بين مجموعة من الحلول	.596**

** دال إحصائيا عند α= 0,01

ثبات الاداة:

تم التحقق من ثبات أداة مفهوم الذات باستخراج معامل الإستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد اسبوعين من التطبيق على عينة تألفت من (10) من الطلبة الصم و(10) من الطلبة السامعين حيث بلغ معامل الثبات (,92).

كما تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ ثبات الأداة (,88).

التحصيل:

تم تجميع علامات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والتي حصلوا عليها في كافة المباحث عدا التربية الرياضية والتربية الفنية نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015/2014)، وذلك باستخراج المعدل العام لكل طالب وذلك بتقسيمهم حسب فئات تحصيلية هي: ثلاث مستويات وفقا للمئين 33 والمئين 67 لعلامات الطلاب النهائية.

- مستوى التحصيل المرتفع من 83 فما فوق (المئين 67 = 83)
- مستوى التحصيل المتوسط من 73 الى 82
- مستوى التحصيل المنخفض اقل من 72 (المئين 33 = 72)

ويوضح الملحق رقم (8) تقسيم التحصيل الى مستوياته

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاجراءات الآتية:

1. حصر جميع مدارس الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في إقليم الوسط التي تحتوى على الصفين التاسع والعاشر التابعة لوزارة التربية والتعليم.
2. حصر المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم للطلبة السامعين والمجاورة لمدارس الطلبة الصم.

3. استخراج كتاب تسهيل مهمة من الجامعة لمخاطبة مديريات التربية والتعليم في كل من عمان الأولى ومديرية تربية الرصيفة ومديرية تربية قصبة مأدبا.
4. التنسيق مع معلمي الطلبة ومدراء المدارس لكل من الطلبة السامعين والطلبة الصم بتوضيح أهمية وأهداف البحث المنوي إجراءه.
5. الإتفاق مع مترجمة لغة إشارة معتمدة من قبل المجلس الاعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة من أجل ترجمة فقرات المقاييس المنوي تطبيقها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم التابعة لوزارة التربية والتعليم.
6. تطبيق أدوات الدراسة على كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين وتم ذلك بشكل جمعي ولكل صف على حدى في إحدى قاعات المدرسة الفارغة,وكانت تتم إعادة الفقرات للطلبة في حال عدم فهمها ,كما تم رسم وشرح السلم الخماسي لكل أداة على اللوح وتوضيح معنى كل كلمة في السلم للتأكد من استجابة الطلبة على كل فقرة بشكل مناسب.
7. خلال تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية واجهت الباحثة وكذلك مترجمة لغة الإشارة صعوبة لدى تطبيق الأدوات تكمن في عدم رغبة بعض الطلبة في التعاون مع الباحثة والإستجابة لفقرات الأدوات,بحيث تم إقناعهم بجدوى الدراسة وفائدتها العائدة عليهم التي قد تكمن في إمكانية عرض النتائج على الجهات المختصة من أجل إتخاذ التدابير والحلول اللازمة. كما واجهت الباحثة صعوبة في الوقت الذي يحتاجه الطلبة الصم في الإستجابة لفقرات المقاييس بحيث بلغ الوقت الذي يحتاجه الطلبة الصم ثلاثة أضعاف الوقت الذي يحتاجه الطلبة السامعين لتطبيق أدوات الدراسة.
8. تم تصوير التطبيق على الطلبة في المدارس بواسطة الفيديو وذلك خلال شرح أدوات الدراسة للطلبة وأثناء تقديم استجاباتهم عليها.
9. إعادة تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الطلبة تألفت من (20) طالبا وطالبة منهم (10) طلبة من ذوي الإعاقة السمعية و(10) من الطلبة السامعين وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الرئيسي لأدوات الدراسة على المفحوصين وذلك بغرض استخراج معامل الإستقرار للمقاييس الثلاثة المستخدمة في الداسة.
10. توزيع إستجابات الطلبة على جداول النتائج تمهيدا لتحليلها .
11. عرض نتائج الدراسة بشكل مفصل مع عرض الجداول الإحصائية الدالة على النتائج والإحصائي المستخدم من أجل استخراجها,والعمل على عكس الفقرات السلبية الواردة في مقياسي مفهوم الذات وحل المشكلات من أجل التحليل الاحصائي.
12. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة ورأي الباحثة الشخصي.

13. صياغة التوصيات اللازمة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

منهجية الدراسة:

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية مقارنة هدفت إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات و حل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين في المدارس الحكومية,وقد اشتملت على المتغيرات الآتية:

- مستوى النضج المهني
- التحصيل: مرتفع متوسط ومنخفض
- الجنس(ذكور، إناث)
- حل المشكلات
- مفهوم الذات.

وقد تم استخدام المحللات الاحصائية حسب أسئلة الدراسة كما يلي:

1- للإجابة عن السؤال الأول من اسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- للإجابة على الأسئلة الثاني والثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين (ANOVA).

3- للاجابة على السؤال الخامس تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

4- للاجابة على السؤال السادس تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد الخطي المتدرج (Step Wise Regression).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل نتائج الأسئلة التي اعتمدت عليها الدراسة والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين. وللإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى النضج المهني لدى كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى النضج المهني لدى كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والجدول (4) و(5) يبين هذه النتائج.

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و مستوى النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
14	كل شخص يستطيع القيام بأي عمل يريد طالما كان يحاول بشكل جاد	4.63	.514	مرتفع
25	أريد حقا تحقيق شيء ما في عملي ,أن أقوم باكتشاف عظيم أو أكسب مالا كثيرا أو أساعد عددا كبيرا من الناس	4.57	.681	مرتفع
3	لن أكون قلقا حول اختيار مهنة حتى أنهي الدراسة الثانوية	4.55	.776	مرتفع
20	إن أهم جانب في العمل هو السرور الذي ينجم عنه	4.52	.723	مرتفع
17	إذا كنت استطيع مساعدة الآخرين في عملي فقط ,فسوف أكون سعيدا	4.49	.742	مرتفع
19	إذا كان لدي بعض الشكوك حول ما أريده اطلب من والي النصح والاقتراحات	4.49	.724	مرتفع
27	إن وظيفتي مهمة لأنها تحدد كم استطيع أن اكسب	4.47	.844	مرتفع
2	ليس مهما أي مهنة أختار ما دامت مجزية ماديا	4.39	.769	مرتفع
13	إن الوظيفة التي سأختارها يجب أن تعطيني كثيرا من الحرية في عمل ما أريد	4.39	.820	مرتفع
21	علي أن اختار مهنة ثم اخطط لكيفية الالتحاق بها	4.39	.837	مرتفع
4	يجب أن أختار الوظيفة التي تسمح لي بعمل ما أؤمن به	4.31	.986	مرتفع

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
29	إن العمل شيء جدير بالاهتمام لأنه وسيلة تمكنني من شراء ما أريد	4.29	.785	مرتفع
22	يجب أن اختار مهنة تعطيني الفرصة لمساعدة الآخرين	4.20	.753	مرتفع
15	عندما يأتي وقت اختيار وظيفة سأفكر بالأمر	4.12	.788	مرتفع
28	لا استطيع أن افهم كيف يمكن لبعض الناس أن يكونوا واثقين جدا حول ما يريدون عمله	4.01	1.020	مرتفع
1	هناك مهنة واحدة لكل شخص	3.99	.951	مرتفع
9	من المحتمل أن والدي يعرفان أكثر من أي شخص آخر نوع المهنة التي يجب أن التحق بها	3.93	1.298	مرتفع
16	إن معرفة ما أجيده أكثر أهمية من معرفة ما أحبه عند اختياري المهنة	3.92	1.194	مرتفع
11	يجب أن أختار الوظيفة التي تمكنني من أن أصبح مشهورا يوماً ما	3.76	1.432	مرتفع
7	أحلم كثيراً فيما أريد أن أكون ولكنني حقيقة لم أختر مسار عمل بعد	3.72	1.097	مرتفع
23	إنني اخطط لإتباع مسار العمل الذي يقترحه والدي	3.63	1.323	متوسط
10	إن كل شخص لا بد أن يلتحق بعمل ما عاجلا أم آجلا ولكنني لست معنيا به الآن	3.47	1.398	متوسط
12	لا أجد في الحقيقة أي عمل فيه قوة جذب كبيرة لي	3.39	1.038	متوسط
24	نادرا ما أفكر في الوظيفة التي سألتحق بها	3.39	1.102	متوسط
26	إن أفضل شيء اعمله هو ممارسة عدة وظائف ومن ثم اختيار الوظيفة التي أحبها أكثر	3.12	1.335	متوسط
6	إن الشخص غالبا ما يلتحق بمهنة ما بالصدفة	3.11	1.146	متوسط
18	ليست هناك نقطة فاصلة في تقرير المهنة عندما يكون المستقبل مشكوكا للغاية	3.08	1.333	متوسط
8	إن كل شخص يخبرني شيئا مختلفا كما يبدو,ولذلك لا أعرف أي نوع من العمل أختار	2.99	1.236	متوسط
5	إذا اخترت مهنة فإنني لا أستطيع اختيار مهنة أخرى فيما بعد	2.08	1.205	منخفض
30	إن العمل ممل وغير سار	2.07	1.031	منخفض
الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة الصم			3.85	.322

يبين الجدول (4) أن مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة جاءت بمستويات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. وجاءت الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمتوسط حسابي (3,85) وبمستوى نضج مهني مرتفع, حيث جاءت (20) فقرة بمستوى مرتفع

كان أعلاها الفقرة (14) " كل شخص يستطيع القيام بأي عمل يريد طالما كان يحاول بشكل جاد" وبمتوسط حسابي(4,63) وبمستوى مرتفع وتراوحت المتوسطات ذات المستوى المرتفع بين (3,72 و 4,63) وجاءت (8) فقرات بمستوى نضح مهني متوسط وتراوحت المتوسطات بين (3,63 و2,99) وجاءت فقرتان بمستوى أداء منخفض بمتوسطات حسابية (2,08 و2,07) للفقرتان (5 و30) على التوالي.

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و مستوى النضج المهنية لدى الطلبة السامعين مرتبة ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
25	أريد حقا تحقيق شيء ما في عملي ,أن أقوم باكتشاف عظيم أو أكسب مالا كثيرا أو أساعد عددا كبيرا من الناس	4.46	.858	مرتفع
20	إن أهم جانب في العمل هو السرور الذي ينجم عنه	4.44	.687	مرتفع
14	كل شخص يستطيع القيام بأي عمل يريد طالما كان يحاول بشكل جاد	4.43	.800	مرتفع
4	يجب أن أختار الوظيفة التي تسمح لي بعمل ما أؤمن به	4.39	.747	مرتفع
19	إذا كان لدي بعض الشكوك حول ما أريده اطلب من والي النصح والاقتراحات	4.31	.893	مرتفع
22	يجب أن اختار مهنة تعطيني الفرصة لمساعدة الآخرين	4.29	.809	مرتفع
13	إن الوظيفة التي سأختارها يجب أن تعطيني كثيرا من الحرية في عمل ما أريد	4.19	.919	مرتفع
21	علي أن اختار مهنة ثم اخطط لكيفية الالتحاق بها	4.10	.956	مرتفع
9	من المحتمل أن والدي يعرفان أكثر من أي شخص آخر نوع المهنة التي يجب أن التحق بها	3.97	1.211	مرتفع
29	إن العمل شيء جدير بالاهتمام لأنه وسيلة تمكنني من شراء ما أريد	3.92	.987	مرتفع
17	إذا كنت استطيع مساعدة الآخرين في عملي فقط, فسوف أكون سعيدا	3.89	1.163	مرتفع
26	إن أفضل شيء اعمله هو ممارسة عدة وظائف ومن ثم اختيار الوظيفة التي أحبها أكثر	3.79	1.192	مرتفع
16	إن معرفة ما أجيده أكثر أهمية من معرفة ما أحبه عند اختياري المهنة	3.68	1.214	مرتفع
15	عندما يأتي وقت اختيار وظيفة سأفكر بالأمر	3.66	1.348	متوسط
27	إن وظيفتي مهمة لأنها تحدد كم استطيع أن اكسب	3.66	1.095	متوسط

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	أحلم كثيراً فيما أريد أن أكون ولكنني حقيقة لم أختر مسار عمل بعد	3.61	1.191	متوسط
3	لن أكون قلقا حول اختيار مهنة حتى أنهي الدراسة الثانوية	3.58	1.254	متوسط
11	يجب أن أختار الوظيفة التي تمكنني من أن أصبح مشهورا يوماً ما	3.58	1.354	متوسط
10	إن كل شخص لا بد أن يلتحق بعمل ما عاجلا أم آجلا ولكنني لست معنيا به الآن	3.24	1.229	متوسط
6	إن الشخص غالبا ما يلتحق بمهنة ما بالصدفة	3.23	.963	متوسط
28	لا استطيع أن افهم كيف يمكن لبعض الناس أن يكونوا واثقين جدا حول ما يريدون عمله	3.15	1.159	متوسط
8	إن كل شخص يخبرني شيئا مختلفا كما يبدو,ولذلك لا أعرف أي نوع من العمل أختار	3.14	1.241	متوسط
1	هناك مهنة واحدة لكل شخص	3.10	1.041	متوسط
24	نادرا ما الفكر في الوظيفة التي سألتحق بها	3.10	1.289	متوسط
18	ليست هناك نقطة فاصلة في تقرير المهنة عندما يكون المستقبل مشكوكا للغاية	3.06	1.109	متوسط
12	لا أجد في الحقيقة أي عمل فيه قوة جذب كبيرة لي	2.85	1.331	متوسط
23	إنني اخطط لإتباع مسار العمل الذي يقترحه والدي	2.68	1.237	متوسط
2	ليس مهما أي مهنة أختار ما دامت مجزية ماديا	2.55	1.097	متوسط
5	إذا اخترت مهنة فإنني لا أستطيع اختيار مهنة أخرى فيما بعد	2.52	.952	متوسط
30	إن العمل ممل وغير سار	1.64	.981	منخفض
الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة السامعين			3.54	.355

يبين الجدول (5) أن مستويات النضج المهني لدى الطلبة السامعين جاءت بمستويات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. وجاءت الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة السامعين بمتوسط حسابي (3,54) وبمستوى نضج مهني متوسط, حيث جاءت (13) فقرة بمستوى مرتفع كان أعلاها الفقرة (26) أريد حقا تحقيق شيء ما في عملي, أن أقوم باكتشاف عظيم أو أكسب مالاً كثيراً أو أساعد عدداً كبيراً من الناس "وبمتوسط حسابي (4,64) وبمستوى مرتفع وتراوحت المتوسطات ذات المستوى المرتفع بين (3.68 و 4.64) وجاءت (17) فقرات بمستوى نضج مهني متوسط وتراوحت المتوسطات بين (2,52 و 3,66) و جاءت فقرة واحدة بمستوى أداء منخفض بمتوسط حسابي (1,64) للفقرة رقم 30 " إن العمل ممل وغير سار " .

ويتضح من الجدولين (4و5) أن مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين جاءت متشابهة في فقرات عدة من المستويات, حيث اتفق الطلبة من العينتين على (8) فقرات من المستوى المرتفع والفقرات هي (1, 7 , 9 , 11 , 13 , 15 , 20 , 22), وعلى (4) فقرات من المستوى المتوسط وهي (8 , 12 , 18 , 24), وعلى فقرة واحدة من المستوى المنخفض وهي الفقرة رقم (30).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى لمفهوم الذات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعاً لمستويات متغير مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات متغير مفهوم الذات

البعد	مستوى مفهوم الذات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	مرتفع	25	119.88	7.913
	متوسط	28	113.07	10.586
	منخفض	22	113.41	8.781
الطلبة السامعين	مرتفع	24	104.71	9.998
	متوسط	46	106.43	11.876
	منخفض	38	106.82	9.650

يبين الجدول رقم (6) وجود فروق ظاهرية في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعاً لمتغير مفهوم الذات. ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول 7. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعاً لمستويات متغير مفهوم الذات

البعـد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	بين المجموعات	740.665	2	370.332	4.337	.017
	داخل المجموعات	6147.815	72	85.386		
	المجموع	6888.480	74			
الطلبة السامعين	بين المجموعات	70.323	2	35.162	.305	.738
	داخل المجموعات	12091.973	105	115.162		
	المجموع	12162.296	107			

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ,أي أنه يوجد فروق ذات دلالة في النضج المهني بين مستويات مفهوم الذات,في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=05,) في النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات للطلبة السامعين, ولمعرفة لمن تعود الفروق للطلبة ذوي الإعاقة السمعية تم إجراء إختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنة بين متوسطات مستويات متغير مفهوم الذات والجدول (8) يبين هذه النتائج.

جدول 8. نتائج اختبار (LSD) للنضج المهني تبعاً لمتغير مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

البعـــد	مستوى مفهوم الذات	متوسط	منخفض
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	مرتفع	*6.8057	*6.47091
	متوسط		-0.33766
	منخفض	0.33766	

يبين الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ممن مستوى مفهوم الذات لديهم مرتفع مع المتوسط لصالح

ذوي مستوى مفهوم الذات المرتفع وبين مستوى مفهوم الذات المرتفع والمنخفض لصالح ذوي مستوى مفهوم الذات المرتفع, وعدم وجود فروق ذات دلالة بين ذوي مستوى مفهوم الذات المتوسط والمنخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للقدرة على حل المشكلات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات متغير حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول 9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات متغير حل المشكلات

البعـد	مستوى حل المشكلات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلبة المعاقين سمعيا	مرتفع	21	118.05	7.187
	متوسط	26	118.73	8.102
	منخفض	28	110.43	10.692
الطلبة السامعين	مرتفع	28	103.96	12.237
	متوسط	54	108.89	10.210
	منخفض	26	102.96	8.464

يبين الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمتغير حل المشكلات. ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء إختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول 10. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمستويات متغير حل المشكلات

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	بين المجموعات	1127.555	2	563.778	7.046	.002
	داخل المجموعات	5760.925	72	80.013		
	المجموع	6888.480	74			
الطلبة السامعين	بين المجموعات	803.037	2	401.519	3.711	.028
	داخل المجموعات	11359.259	105	108.183		
	المجموع	12162.296	107			

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني تعزى لمتغير حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين, أي أنه يوجد فروق ذات دلالة في النضج المهني بين مستويات حل المشكلات، ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنة بين متوسطات مستويات متغير حل المشكلات والجدول (11) يبين هذه النتائج.

جدول 11. نتائج اختبار (LSD) للنضج المهني تبعاً لمتغير حل المشكلات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين والطلبة السامعين وذوي الإعاقة السمعية معا

البعـــد	مستوى حل المشكلات	متوسط	منخفض
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	مرتفع	-0.6831	*7.61905
	متوسط		*8.3022
	منخفض	*-8.3022	
الطلبة السامعين	مرتفع	*-4.92460	
	متوسط		*5.92735
	منخفض	*-5.92735	

يبين الجدول (11) بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير حل المشكلات بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ممن مستوى حل المشكلات لديهم مرتفع مع المنخفض لصالح ذوي مستوى حل المشكلات المرتفع وبين مستوى حل المشكلات المتوسط والمنخفض لصالح ذوي مستوى حل المشكلات المتوسط, وعدم وجود فروق ذات دلالة بين ذوي مستوى حل المشكلات المتوسط والمرتفع.

وللطلبة السامعين يبين الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير حل المشكلات بين الطلبة السامعين ممن مستوى حل المشكلات لديهم مرتفع مع المتوسط لصالح ذوي مستوى حل المشكلات المتوسط وبين مستوى حل المشكلات المتوسط والمنخفض لصالح ذوي مستوى حل المشكلات المتوسط, وعدم وجود فروق ذات دلالة بين ذوي مستوى حل المشكلات المرتفع والمنخفض .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للتحصيل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمتغير التحصيل والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول 12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والسامعين تبعا لمستويات التحصيل الدراسي

البعد	التحصيل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	مرتفع	13	115.85	8.562
	متوسط	28	116.54	11.097
	منخفض	34	114.38	8.893
الطلبة السامعين	مرتفع	47	104.57	10.41893
	متوسط	39	107.23	10.090
	منخفض	22	107.77	12.110

يبين الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمتغير التحصيل الدراسي. ولمعرفة لمن تعود الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (13).

جدول 13. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمتغير التحصيل الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	بين المجموعات	73.794	2	36.897	.390	.679
	داخل المجموعات	6814.686	72	94.648		
	المجموع	6888.480	74			
الطلبة السامعين	بين المجموعات	220.020	2	110.010	.967	.383
	داخل المجموعات	11942.276	105	113.736		
	المجموع	12162.296	107			
	داخل المجموعات	22045.457	180	122.475		
	المجموع	22841.913	182			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً للطلبة السامعين تعزى لمتغير التحصيل.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك فروق في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (14):

جدول 14. نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تبعا لمتغير الجنس

البعـــد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الطلبة المعاقين سمعيا	ذكر	33	117.61	6.901	1.747	73	.085
	أنثى	42	113.74	11.140			
الطلبة السامعين	ذكر	54	108.94	9.139	2.772	106	.007
	أنثى	54	103.43	11.421			

يبين الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير الجنس بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وأظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني للطلبة السامعين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما مدى تفسير عوامل مفهوم الذات, وحل المشكلات, والتحصيل, والجنس في تباين متغير النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الإنحدار الهرمي المتعدد Hierarchical Multiple Regression (HMR)لإنحدار الجنس والتحصيل وحل المشكلات ومفهوم الذات بعد إدخال المتغيرات الوسيطة في المعادلة, وقد تمَّ تنفيذ الأسلوب الهرمي من خلال إدخال المتغيرات المتنبئة وعددها أربعة متغيرات إلى معادلة التنبؤ تباعاً, وفيما يلي النتائج التي تم الوصول إليها من هذا التحليل:

أولاً: الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

من أجل معرفة القدرة التنبؤية للجنس والتحصيل وحل المشكلات ومفهوم الذات بتفسير النضج المهني، تم حساب معاملات الإنحدار المعيارية β لإنحدار النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على المتغيرات التي تمثل متغيرات الدراسة. ويبين الجدول (15) نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد للنضج المهني على متغيرات الدراسة, ويلاحظ أنّ قيمة معامل الانحدار المعيّرة Standardized جاءت سالبة و موجبة ودالة إحصائياً لمتغير حل المشكلات (β= 0,426؛ ت= 2,889؛ p= 0,005)، وموجبة وسالبة لكنها غير دالة إحصائياً لباقي المتغيرات, وفي ضوء ذلك؛ يمكن القول بأنّ النضج المهني إرتبط إرتباطاً موجبا وذي دلالة

إحصائية بمتغير حل المشكلات, ويعنى ذلك النضج المهني للطالب يزيد بازدياد قدرته على حل المشكلات.

جدول15.معاملات الانحدار للمتغيرات الأربعة ودلالتها الإحصائية– الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

المتغير	B	β	ت	مستوى** الدلالة
الجنس	-2.667	-.138	-1.252	.215
التحصيل	1.488	.155	1.470	.146
حل المشكلات	.173	.426	2.889	.005
مفهوم الذات	-.003	-.006	-.041	.967

** دال إحصائياً عند α = 0,05 ؛ B: معامل الإنحدار الخام؛ β: معامل الإنحدار المعير؛

والجدول (16) يبين نتائج تحليل الانحدار بين متغير النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية على متغيرات الدراسة الأربعة, الجنس والتحصيل وحل المشكلات ومفهوم الذات.

جدول 16. تحليل التباين لانحدار متغير النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية على المتغيرات الاربعة

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى** الدلالة
1	الانحدار	276.482	1	276.482	3.053	.085[أ]
	البواقي	6611.998	73	90.575		
	المجموع	6888.480	74			
2	الانحدار	391.034	2	195.517	2.167	.122[ب]
	البواقي	6497.446	72	90.242		
	المجموع	6888.480	74			
3	الانحدار	1586.319	3	528.773	7.081	.000[ج]
	البواقي	5302.161	71	74.678		
	المجموع	6888.480	74			
4	الانحدار	1586.446	4	396.612	5.236	.001[د]
	البواقي	5302.034	70	75.743		
	المجموع	6888.480	74			

أ.الجنس ب. الجنس , التحصيل. ج. الجنس , التحصيل, حل المشكلات د. الجنس , التحصيل , حل المشكلات, مفهوم الذات

وعند إجراء تحليل الانحدار الخطي الهرمي, تبين أن متغير واحد فقط يكفي لتفسير ذلك الجزء من التباين الذي فسرته المتغيرات الاربعة مجتمعة, وهو متغير حل المشكلات (R^2 = 0,230؛ ف = 16,006؛ p= 0.000) كما في الجدول (17).

جدول 17. نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج – الطلبة ذوي الإعاقة السمعية

النموذج	R	R^2	ΔR^2	(ف)	مستوى الدلالة**
الجنس	.200[a]	.040	.040	3.053	.085
التحصيل	.238[b]	.057	.017	1.269	.264
حل المشكلات	.480[c]	.230	.174	16.006	.000
مفهوم الذات	.480[d]	.230	.000	.002	.967

ΔR^2: الزيادة في مربع معامل الإرتباط الكلي

وقد بلغ معامل الارتباط الكليR^2 بين متغيرات الدراسة الاربعة والنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية 0,230, وهذا يعني أنّ 23% من التباين في النضج المهني تعود إلى متغيرات الدراسة , ويفسر متغير الجنس 4% من التباين في النضج المهني و متغير التحصيل يفسر 1,7 % و حل المشكلات 17,4% و مفهوم الذات 0%, وقد دلّ تحليل الانحدار المشار إليه على أن هذا الجزء المفسر من التباين الكلي بالمتغيرات جميعاً دال إحصائياً على حل المشكلات و مفهوم كما في الجدول (17). وبالنظر إلى قيم معاملات الانحدار المعيّرة في الجدول(16)تبين أ أكبرها كان حل المشكلات.

ثانياً: الطلبة السامعين

من أجل معرفة القدرة التنبؤية للجنس و التحصيل وحل المشكلات ومفهوم الذات بتفسير النضج المهني، تم حساب معاملات الإنحدار المعيارية β لإنحدار النضج المهني لدى الطلبة السامعين على المتغيرات التي تمثل متغيرات الدراسة. ويبين الجدول (18) نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد للنضج المهني على متغيرات الدراسة, ويلاحظ أنّ قيمة معامل الانحدار المعيّرة Standardized جاءت سالبة و موجبة ودالة إحصائياً لمتغير الجنس (β= -6,133؛ ت= -3,080؛ p= 0.003)، وموجبة وسالبة لكنها غير دالة إحصائياً لباقي المتغيرات, وفي ضوء ذلك؛ يمكن القول بأنّ النضج المهني إرتبط إرتباطاً سالبا وذي دلالة إحصائية بمتغير الجنس. وهذا يدل على أن النضج المهني يختلف باختلاف الجنس.

جدول 18. معاملات الانحدار للمتغيرات الأربعة ودلالتها الإحصائية – الطلبة السامعين

المتغير	B	β	ت	مستوى** الدلالة
الجنس	-6.133	-.289	-3.080	.003
التحصيل	-1.394	-.152	-1.596	.113
حل المشكلات	.074	.110	.981	.329
مفهوم الذات	-.102	-.183	-1.630	.106

** دال إحصائياً عند α = 0.05 ؛ B: معامل الإنحدار الخام؛ β : معامل الإنحدار المعير؛

والجدول (19) يبين نتائج تحليل الانحدار بين متغير النضج المهني للطلبة السامعين على متغيرات الدراسة الأربعة, الجنس والتحصيل وحل المشكلات ومفهوم الذات.

جدول 19. تحليل التباين لانحدار متغير النضج المهني للطلبة السامعين على المتغيرات الأربعة

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى** الدلالة
1	الانحدار	822.259	1	822.259	7.686	.007[أ]
	البواقي	11340.037	106	106.981		
	المجموع	12162.296	107			
2	الانحدار	1146.488	2	573.244	5.464	.006[ب]
	البواقي	11015.808	105	104.912		
	المجموع	12162.296	107			
3	الانحدار	1147.572	3	382.524	3.612	.016[ج]
	البواقي	11014.725	104	105.911		
	المجموع	12162.296	107			
4	الانحدار	1424.676	4	356.169	3.417	.011[د]
	البواقي	10737.620	103	104.249		
	المجموع	12162.296	107			

أ. الجنس

ب. الجنس , التحصيل.

ج. الجنس , التحصيل, حل المشكلات

د. الجنس , التحصيل , حل المشكلات, مفهوم الذات

وعند إجراء تحليل الانحدار الخطي الهرمي, تبين أن متغير واحد فقط يكفي لتفسير ذلك الجزء من التباين الذي فسرته المتغيرات الاربعة مجتمعة, وهو متغير الجنس (R^2=0,068؛ ف= 7,686؛ p= 0,007) كما في الجدول (20).

جدول 20. نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج – الطلبة السامعين

النموذج	R	R^2	ΔR^2	(ف)	مستوى الدلالة**
الجنس	.260	.068	.068	7.686	.007
التحصيل	.307	.094	.027	3.090	.082
حل المشكلات	.307	.094	.000	.010	.920
مفهوم الذات	.342	.117	.023	2.658	.106

ΔR^2: الزيادة في مربع معامل الإرتباط الكلي

وقد بلغ معامل الارتباط الكليR^2 بين متغيرات الدراسة الأربعة والنضج المهني للطلبة السامعين 0,117, وهذا يعني أنّ 11,7% من التباين في النضج المهني تعود إلى متغيرات الدراسة, ويفسر متغير الجنس 6,8% من التباين في النضج المهني ومتغير التحصيل يفسر 2,7% و حل المشكلات 0% و مفهوم الذات 2,3%, وقد دلّ تحليل الانحدار المشار إليه على أن هذا الجزء المفسر من التباين الكلي بالمتغيرات جميعاً دال إحصائياً على جميع متغيرات الدراسة كما في الجدول (20), وبالنظر إلى قيم معاملات الانحدار المعيّرة في الجدول (19), تبين أن أكبرها كان الجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يقدم هذا الفصل مناقشة لنتائج الدراسة وذلك بناء على أسئلتها,و قياساً لما سبقها من دراسات والتي تناولت موضوع الدراسة ذاته,وكان الهدف من الدراسة الحالية الكشف عن القدرة لبتنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو" ما مستوى النضج المهني لدى كل من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين؟"

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال بأن مستويات النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية جاءت بمستويات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. وجاءت الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمتوسط حسابي (3,85) وبمستوى نضج مهني مرتفع, وبالنسبة لمستويات النضج المهني لدى الطلبة السامعين جاءت بمستويات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة. وجاءت الدرجة الكلية لمقياس النضج المهني للطلبة السامعين بمتوسط حسابي (3,54) وبمستوى نضج مهني متوسط,ويمكن تفسير هذه النتيجة بإمكانية وجود تصورات مسبقة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بخصوص توقعاتهم المهنية وتخطيطهم المستقبلي للمهن بسبب محدودية الخيارات لديهم سواء بالفروع الأكاديمية في المدارس أو التخصصات الجامعية أو مجال الخبرات المهنية العملية,مما جعلهم على بيّنة و تنوّر بما ينوون فعله في مستقبلهم المهني,كما يمكن تفسير هذه النتيجة بدعم الوالدين للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومساعدتهم في عملية التوجيه المهني, خاصة إذا لاحظنا تضاؤل أعداد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الحكومية وهذا يشير إلى توجه أغلبيتهم مباشرة إلى العمل المهني دون إكمال تعليمهم في المدارس.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من بانش وكريد وهايد (Punch,Creed & Hyde,2005) ولكنها لا تتفق مع دراسة كل من فورلونجر(Furlonger,1998) ودراسة وايزلاند وكاينوم (Wiseland&Cinamom,2005) ودراسةجوردان (Jordan, 2003) ولوسك (Lusk, 2003) و (Lusk, 2009) وولكر (Walker, 2010).

ويلاحظ من النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى النضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أعلى منه لدى الطلبة السامعين, ويمكن تفسير هذه النتيجة بتوجه عامة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى الاعمال التقليدية ومعرفتهم المسبقة لما ينتظرهم من تحديات في سوق

العمل,هذا إذا عرفنا محدودية الفرص التشغيلية لهم في سوق العمل وكذلك محدودية الفرص الأكاديمية المتاحة لهم مقارنة بأقرانهم السامعين الذين أظهروا مستوى متوسط من النضج المهني في هذه الدراسة قد يعود لتعدد الخيارات المتاحة أمامهم سواء من ناحية المسار الأكاديمي أو المهني,ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى إمكانية وجود برامج إرشاد وتوجيه مهني بشكل خاص في مدارس الصم مقدمة بشكل مركز أكبر مما هي في مدارس الطلبة السامعين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى لمفهوم الذات ؟"

بينت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية, أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني بين مستويات مفهوم الذات,ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يتمتعون بفهم لذواتهم هم أكثر وعيا لذواتهم وإحتياجاتهم وبالتالي هم الأقدر على التخطيط لمستقبلهم المهني وأكثر نضجاً مهنياً، وقد تكمن هذه النتيجة بتبصر الطلبة بقدراتهم و معرفتهم بطبيعة التحديات الخاصة بمستقبلهم المهني التي تترتب على إعاقتهم من حيث الفرص المتاحة وتحديات سوق العمل ومتطلباته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بانش (Punch,2005) ودراسة ديلون وكور (Dhillon&Kaur,2005).

كما بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات بين الطلبة السامعين ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود تخطيطات مهنية مبكرة لدى الطلبة السامعين تخص مستقبلهم المهني قد تكون مرتبطة بدعم المدرسة أو الأهل أو كلاهما معا كما يمكن تفسير هذه النتيجة بتنوع الخيارات المهنية لدى الطلبة السامعين سواء في مجال الفروع الأكاديمية أو المهنية في المدارس وكذلك الجامعات مما لم يجعل هذا المتغير ذا فروق على النضج المهني لهؤلاء الطلبة.ولا تتفق نتيجة الدراسة هذه مع دراسة كل من التلاهين (2008) ودراسة ديلون وكور (Dhillon&Kaur,2005) ودراسة بانش (Punch,2005) ودراسة وولكر (Walker,2010) .

يُلاحظ من النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن هنالك فروق ذات دلالة احصائية على النضج المهني تعزى لمتغير مفهوم الذات في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على النضج المهني للطلبة السامعين. وقد تفسر هذه النتيجة بشكل عام بتأثير مفهوم الذات لدى الطلبة الصم بشكل مباشر على كافة جوانب الحياة منها جانب النضج المهني قد يعود إلى وعيهم الذاتي ومعرفتهم بالتحديات المترتبة على إعاقتهم.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للقدرة على حل المشكلات ؟"

وبينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير حل المشكلات عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وكذلك عند الطلبة السامعين , أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير حل المشكلات ولكلا المجموعتين ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يفكرون بشكل مستمر ودائم بالمشكلات التي قد تواجههم في حياتهم الأسرية أو المدرسية أو مع الزملاء وحتى في مجال اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة نظراً لما يعانونه من تحديات بسبب إعاقتهم ليكونوا على إستعداد لمواجهة أي طارئ, كما يمكن تفسير هذه النتيجة بدور الإرشاد والتوجيه المهني سواء كان بدعم من الأهل أو من خلال الخدمات الإرشادية التي تقوم بها المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لوسك (Lusk,2003) ودراسة لوسك (Lusk,2009).

وبالنسبة للطلبة السامعين يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة يحتاجون إلى التخطيط طويل المدى لحياتهم ووجود بعض المتغيرات التي تجبرهم على ذلك مثل تحديد المسار الأكاديمي أو المسار المهني في الصف العاشر وهذا بدوره يتطلب قدرة على إتخاذ القرار بحيث تعتبر مهارة إتخاذ القرار جزءا لا يتجزء من مهارة حل المشكلات, وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بانش وكريد وهايد (Punch,Creed&Hyde,2005), ودراسة لوسك (Lusk,2009) ودراسة لوسك (Lusk,2003). ودراسة وولكر(Walker,2010).

ويُلاحظ من النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن هناك فروق ذات دلالة احصائية على النضج المهني تعزى لمتغير حل المشكلات مما يمكن تفسيره أن جانب النضج المهني يتأثر وبشكل مباشر بقدرة الفرد على حل المشكلات والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالقدرة على اتخاذ القرار المهني والذي يعد جزءاً من النضج المهني سواء كان الفرد ذا إعاقة سمعية أم لا.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للتحصيل؟"

وبينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير التحصيل الدراسي للطلبة المعاقين سمعيا ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم تمثيل العلامات التحصيلية للطلبة الصم للأداء الأكاديمي الحقيقي لهم ,بدليل وجود العديد من الطلبة الصم في الصفوف العاشر أو أكثر وما يزالون يتعلمون الحروف الهجائية والقراءة والكتابة بمستويات دون صفوفهم بكثير ,ويمكن لمس هذه الحقيقة بالمستويات التحصيلية المتدنية لعدد كبير من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بالجامعات مما يجعل من الصعب التنبؤ بالنضج المهني من خلال العلامات المدرسية,وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كنج (King,1990).

كما بينت نتيجة هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى للتحصيل بالنسبة للطلبة السامعين,ويمكن تفسير ذلك بإمكانية وجود عوامل قد تكون اجتماعية أو اقتصادية معية لدى افراد الدراسة السامعين أدت إلى تلك النتيجة,ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة ديلون وكور (Dhillon&Kaur,2005).

يُلاحظ من النتائج المتعلقة بهذا السؤال والتي تفضي بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في النضج المهني على متغير التحصيل للطلبة الصم والطلبة السامعين أن هناك قدرة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على تحديد خياراتهم المهنية وتخطيطهم المهني بعيداًعن نتاجهم التحصيلية, وهذا ما يتوقع أيضاً بالنسبة للطلبة السامعين.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=05,) في مستويات النضج المهني بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين تعزى للجنس؟"

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير الجنس بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية, ويمكن تفسير هذه النتيجة بتواجد كلا الجنسين الذكور والإناث بنفس المدارس مما قد يقودهم إلى تطلعات مهنية متشابهة ومواجهة نفس التحديات نتيجة للإعاقة التي يعانون منها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وايزلاندوكاينوم (Wiseland&Cinamom,2005) ولكنها لا تتفق مع نتائج دراسة فورلونجر (Fulonger,1998).

وبالنسبة للنتيجة المتعلقة بالطلبة السامعين وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج المهني تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور, ويمكن تفسير هذه النتيجة بتنميط أدوار الجنسين تبعا لبعض المعتقدات الشخصية أو المجتمعية، بحيث توجد بعض المهن المتعلقة بالإناث لعدة أسباب قد تكون إجتماعية أو أسرية أو شخصية ومهن أخرى مرتبطة بالذكور وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وولكر (Walker,2010) ودراسة أوتو و إديو (Ottu & Idowu 2014) ولكنها لاتتفق مع نتيجة دراسة المطارنة (1995).

يُلاحظ من النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن الطلبة ذوي الإاقة السمعية لا توجد لديهم دلالة فروق احصائية على النضج المهني تعزى للجنس على عكس الطلبة السامعين الذين ظهرت لديهم فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس ولصالح الذكور,مما يمكن تفسيره بعزل الطلبة الذكور عن الإناث في مدارس الطلبة السامعين مما أدى إلى ظهور النمطية بشكل أوضح لديهم مقارنة بأقرانهم ذوي الإعاقة السمعية والتي تسمح مدارسهم بدمج الإناث مع الذكور والذي قد يكون أدى إلى إذابة هذه الفروق.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس من أسئلة الدراسة وهو:" ما مدى تفسير عوامل مفهوم الذات ,وحل المشكلات,والتحصيل,والجنس في تباين متغير النضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين؟

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية أن معامل الارتباط الكليR^2 بين متغيرات الدراسة الأربعة والنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بلغ 0,230, وهذا يعني أنّ 23% من التباين في النضج المهني تعود إلى متغيرات الدراسة, ويفسر متغير الجنس 4% من التباين في النضج المهني و متغير التحصيل يفسر 1,7 % و حل المشكلات 17,4% و مفهوم الذات 0%, وقد دلّ تحليل الانحدار المشار إليه على أن هذا الجزء المفسر من التباين الكلي بالمتغيرات جميعاً دال إحصائياً على حل المشكلات ؛ يمكن القول بأنّ النضج المهني إرتبط إرتباطاً موجبا وذي دلالة إحصائية بمتغير حل المشكلات, ويعنى ذلك أن النضج المهني للطالب يزداد بازدياد قدرته على حل المشكلات ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يواجهون تحديات جمة في حياتهم اليومية والأكاديمية مما يجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تتعلق باستكشافهم المهني من ناحية, ومحدودية المهن التي سيلتحقون بها في المستقبل بسبب قلة الفرص المتاحة للعمل مما جعل هناك علاقة واضحة بين قدرتهم على حل المشكلات ونضجهم المهني وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بانش وكريد وهايد (Punch,Creed&Hyde,2005)، ودراسة لوسك (Lusk,2003).

أما بالنسبة للطلبة السامعين فقد بلغ معامل الارتباط الكلي R^2 بين متغيرات الدراسة الاربعة والنضج المهني للطلبة السامعين 0,117, وهذا يعني أنّ 11,7% من التباين في النضج المهني تعود إلى متغيرات الدراسة, وأن متغير واحد فقط يكفي لتفسير ذلك الجزء من التباين الذي فسرته المتغيرات الاربعة مجتمعة, وهو متغير الجنس, ويمكن تفسير هذه النتيجة بتنميط أدوار الجنسين بمعنى وجود مهن محددة في المجتمع تخص الإناث وأخرى تخص الذكور وهذا يحدد من إختيارات الإناث وبالتالي قد يقلل من نضجهم المهني بسبب محدودية الخيارات مقارنة بأقرانهم الذكور, ومن ناحية أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة بمحدودية فرص الإستكشاف المهني بالنسبة للإناث لأسباب تعود للعادات والتقاليد المجتمعية, ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من التلاهين (2008), ودراسة محمود (1999) ودراسة المطارنة (1995), ولكنها اتفقت مع دراسة جوردن (Jordan,2003)، ودراسة وولكر (Walker,2010).

يُلاحظ من النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن متغيرات الدراسة كان تفسيرها أفضل بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية حيث بلغ تفسير التباين لدى هؤلاء الطلبة (23%), بينما بلغ لدى الطلبة السامعين (11,7%). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية متغيرات الدراسة ومدى انعكاسها على النضج المهني لهؤلاء الطلبة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية,وذلك باستخدام متغيرات أخرى بالإضافة لمتغيرات الدراسة كالعمر,المستوى الاقتصادي والاجتماعي,الوعي الذاتي.

2- التركيز على مهارات حل المشكلات وتضمينها بالمناهج الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعلاقتها الوثيقة بالنضج المهني لديهم.

3- وضع استراتيجيات إرشادية وبرامج توجيه مهني شاملة في المدارس الحكومية للطلبة الصم.

4- توفير برامج الإستكشاف الوظيفي بشكل مكثف ومقدم من خلال المناهج الدراسية في المدارس, مع التركيز على عدم تنميط أدوار الجنسين في هذه المناهج وذلك لتوفير فرص استكشاف مهني أكبر للطلبة بشكل عام والإناث بشكل خاص.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو حجلة، أمل أحمد (2006). **أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودوافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية.** رسالة ماجستيرغير منشورة,جامعة النجاح الوطنية, نابلس, فلسطين.

التلاهين, فاطمة (2008). **أثر مفهوم الذات والميول المهنية على النضج المهني لدى طلبة الأول الثانوي في محافظة الكرك.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة مؤتة, الكرك, الأردن.

جاد الله, خليفة (2000). **أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس.**رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح, نابلس, فلسطين.

جروان, فتحي عبد الرحمن (1986). **فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني.** رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

الحصيني, فالح (2013). **فعالية برنامج إرشادي في تنمية تقدير الذات و تطوير مهارة حل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي.**أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

الخطيب, جمال (2010). **مقدمة في تأهيل الأشخاص المعوقين**, عمان,الأردن: دار وائل للنشر, الطبعة الأولى.

الزريقات, ابراهيم (2013). **الاعاقة السمعية, مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي**، عمان, الأردن: دار الفكر, الطبعة الثالثة.

المطارنة,سحر (1995). **الهوية النفسية وعلاقتها بمستوى النضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك.** رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة مؤتة,الكرك, الأردن.

زريقي, سيف الدين (2000). **أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان**, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

كيالي, سوسن (2011). **أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر**, أطروحة دكتوراه, غير منشورة,الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

محمود, ميسر (1999). **الميول المهنية وعلاقتها بالجنس والتخصص والنضج المهني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي**, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

مقدادي,يوسف و أبو زيتون,جمال (2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الإنفعالية في تحسين الكفاءة الإجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. **مجلة الجامعة الإسلامية,** سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد (18)، العدد(2)، ص ٥٢١ - ص ٥٥.

النجار, ابتسام اسماعيل (2006). **أثر استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في التحصيل في مادة الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن**.رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان العربية, عمان, الأردن.

وهبي, أحمد عاطف (1999). **مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة**. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

يعقوب, إبراهيم (1990). **دراسة مقارنة للخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات المهني بالطريقة التقليدية وطريقة نموذج راش**. أطروحة دكتوراه غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

المراجع الاجنبية:

Adams,W. & Wieman,C. (2007). Problem Solving Skill Evaluation Instrument –Validation Studies, **Department of Physics,** University of Colorado, Boulder, Boulder, CO 80309, USA.

Andrew,O.&Tenimu,S.(2013). Counseling Persons with Visual Impairment for Effective Career Choice: Implication for National Development. **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)** 4(2): 345-349

Ataabadi ,S.,Yusefi,Z.,& Moradi,A.(2013). Predicting academic achievement among deaf students: emotional intelligence, social skills, family communications and self-esteem International Association of Social Science Research – IASSR ISSN: 2147-6284, **European Journal of Research on Education,** 2014, 2(1), 35-46.

Bari,S. Yasin,M.& Yusof,M.(2013). School-to-work for hearing impaired students, **International Journal of Education and Research**, Vol. (1).

Burchardt,T.(2004). Aiming high: the educational and occupational aspirations of young disabled people, **NASEN, Support for Learning**, Vol. (19), No,4.

Campbell, J., Trapnell, p., Heine, S., Katz,I., Lavallee,L. & Lehman, D. (1996). Self Concept Clarity:Measurement, Personality Correlates & Cultural Boundaries, **Journal of personality & Social psychology**, Vol.(70), No.1, pp.141-156.

Carson, J.(2007). **A Problem With Problem Solving: Teaching Thinking Without Teaching Knowledge**. The Mathematics Educator , Vol. 17, No. 2, 7–14

Carrano, A., Dannels,W.& Marshall,M.(2014). Integration of experiential learning to develop problem solving skills in deaf and hard of hearing STEM students. **American Society for Engineering Education.**

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Fiona, D. (2007). **The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study.**

Cox, N.(2010). **Student Characteristics And Self-Concept Of Secondary Career And Technical Education Students In A north Central Texas Region.** Thesis of Doctor Of Philosophy, University Of North Texas.

Demo, David, H. (1985). The measurement of self-esteem: Refining our methods. **Journal of Personality and Social Psychology**, 48, pp.1490-1502.

Dhillon, U.& Kaur,R.(2005). Career Maturity of School Children. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,** Vol. 31, No.1-2, pp.71-76.

Dybwad, T.(2008). The Structural Validity of Daidalos: A measure of career maturity. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 52, No. 2, pp. 135–152.

Farooq,G., Ajmal,M., Rahman,F.& Nafees,M.(2011). Evaluation of curriculum of vocational subjects for hearing impaired children. **interdisciplinary Journal of contemporary research in Business**, Vol. 3, No, 5.

Furlonger, B.(1998). An Investigation Of The Career Development of High School Adolescnts With Hearing Impairments In New Zland. **American Annals Of The Deaf,** Vol.143, No. 3.

Garay,S.(2000). **Transition Processes For Deaf Adolescnts: A study of beneficial approaches for transition planning**,thesis for the degree of Doctor of Philosophy. University of Kansas.

Grews,M.(2006).**The career maturity of college freshmen as impacted by carrer received in grade K-Areflective study**. Thesis for the degree of doctor of philosophy ,university of south Carolina ,of education college,Vol.3, No.5.

Gonzalez.(2008).Career maturity apriority for secondary education. department of education research methods &diagnostics ,university of Barcelona,spain,electronic **Journal of research in education psychology**, ,ISSN,N.916,VOL 6(3),PP:749-772.

Hansmann, H.&Saladin,S.(2011). **Development of Social Learning Program for Students in Undergraduate Deaf Rehabilitation.** The University of Texas-Pan American, Vol.44, No.3.

Hasan, B. (2006). Career Maturity of Indian Adolescents as a Function of Self-Concept, Vocational Aspiration and Gender. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, Vol. 32, No.2, 127-134.

Heatherton, T. F.,& Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state selfesteem. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 895-910.

Herbert, J. Trusty,J. & Lorenz D.(2010). Career Assessment Practices for High School Students with Disabilities and Perceived Value Reported by Transition Personnel. **Journal of Rehabilitation,** Vol. 76, No. 4 .

Herl,H.,Neil,H.,Chung,G.,Bianchi,C.,Wang,S.,Mayer,R.,Lee,C.,CHOI,A.,Suen,T.&Aileen(1999). Final Report Of Validation Of Problem

Solving Measures,**Center for the study of evaluation**,University of California.

Hill,R.(1997). The Design of an Instrument to Assess Problem Solving Activities in Technology Education**. Journal of Technology Education.** Vol.9, No,1.

Huang,Y.(2005).**Exploring The Validity of the problem solving inventory with Mexican American high school students**. manuscript presented to the Faculty of the Educational, School and Counseling Psychology Department University of Missouri-Columbia.

Jordan,E.(2003). **An Investigation of the role of attachment on the career development of deaf adolescent**. Thesis for the Doctor of Philosophy Degree, The University of Mississippi.

Kaur,P.(2012). Career Maturity Among Adolescents in relation to their school climate**. International Journal of Research in Education Methodology**, Volume 1, No. 1**.**

Kelechi,L.& Ihuoma,C.(2011). The Role Of Guidance Counselors In The Career Development Of Adolescents And Young Adults With Special Needs. **British Journal of Arts and Social Sciences**, Vol.2 No.1.

King, S. (1990b). Comparing two causal models of career maturity for hearing-impaired adolescents. **American Annals of the Deaf**, 135(1), 43-49.

Lal,K.(2014). Career Maturity In Relation To Level Of Aspiration In A dolescent**. American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences.** 5(1), , pp. 113-118.

Langston,S.(2012). **A phenomenological case Study On Supers theory and the negative impacts Of the Americans with disabilities Act on the employability of the deaf.** Thesis for Doctor of Philosophy Capella University.

Leung,A.(2008). **The big five career theories**. International Handbook of Career Guidance, Springer Science+Business Media B.V.2008.

Luft,P.(2013). Employment and Independent Living Skills of Public School High School Deaf Students: Analyses of the Transition Competence Battery Response Patterns**. Journal of the American Deafness & Rehabilitation Association(JADARA)**. 308,Vol,45,N.3.

Lusk,S. (2009) **The Effects of Psychosocial Factors on Career and workforce development for students with learning disabilities**. North Carolina A&T State University.

Lusk,S.(2003).**The Effects of An Intervention on The Career Exploration,Decision Making,And Problem solving Abilities of Nith Grade Girls With Disabilities.** Thesis for the degree of Doctor of Philosophy, University of Arkansas.

Mubiana,P.(2010).**Career maturity knowledge & self knowledge among psychology honours student :An exploratory study** .Magister atrium in research psychology,university of Pretoria.

Murugami,M.(2010). **Vocational Self-Concept & Decision- making self-efficacy of learners with visual impairment in Kenya**, Thesis Doctor philosophy of education.

Myers,H.(2004). **Meeting the Needs of All Students: An Ethnographic Study of How Professional School Counselors Meet the Personal/Social Needs of Students with Disabilities**. Thesis for Doctor of Philosophy in Education at George Mason University, Fairfax, Virginia.

Ogowewo,B.(2010). Factors Influencing Career Choice Among Secondary School Students: Implications for Career Guidance**. The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, Volume 5, Number 2.

Ottu,I & Idowu,O.(2014). Openness To Experience, Conscienyiousness And Gender As Personality Indicators Of Career Maturity Of In-school Adolescents In IBADAN, NIGERIA. **European Journal of Educational Studies 6(1).**

Patton,w.& Creed,p.(20001).Development Issues In Career Maturity And Career Decision Status.**The Career Development Quarterly**,Volume (49).

Prescod,d.(2014). The **Influence of Career Planning Stem Exploration Cours On Vocational Maturity ,Career Dicideness and Career Thoughts**. Thesis for Doctor of Philosophy, University of Central FloridaOrlando, Florida.

Punch,R.,(2005). **Career Development And Adolescents who are Hard of Hearing:Career Maturity,Career Decision –Making And Career Barriers Among High School Students In Regulal Classes**.thesis Of of the degree of Doctor of Philosophy Griffith University, Gold Coast, Australia.

Punch,R.,Creed,P.& Hyde, M.(2004). Issues in the school-to-work transition of hard of hearing adolescents. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** ,vol. 10 no.2.

Punch,R., Creed,P.& Hyde,M.(2006).Career Barriers Perceived by Hard-of-Hearing Adolescents: Implications for Practice From a Mixed-Methods Study.Griffith University**,Journal of Deaf Studies and Deaf Education** 11:2.

Punch,R., Creed,P.& Hyde, M.(2005). Predicting Career Development in Hard-of-Hearing Adolescents in Australia. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** ,vol. 10 no.2

Rajewski,J., Wicklein,R. and Schell,J.(1995). Effects of Gender and Academic-Risk behaviour on the career maturity of rural youth. **Journal of research in rural education fall,**Vol.11,No,2,92-104.

Roessler,R.,(**2002). Improving job tenure outcomes for people with disabilities: the 3M model.** Center for Disability Studies at Kent State University in Kent, Ohio, and the Australian Society of Rehabilitation Counsellors' Annual Conference in Brisbane, Australia.

Salami,S.(2010). Gender as a moderator of relation between emotional intelligence and career development. US-China Education Review**, ISSN 1548-6613, USA,** Volume 7, No.9 (Serial No.70).

Scruggs,K.(2003). Discerning Characteristics and Risk Factors of People Who are Dea and Low Functioning. **Joumal of Rehabilitation**, Volume 69, Number 4.

Smiley,D., Thelin,J., Lance,D.& Muenchen,R.(2009). Problem-Solving Ability in Elementary School-Aged Children with Hearing Impairment. **Journal of Educational Audiology vol. 15.**

Soresi,S.,Nota,L.,Ferrari,L.&Solberg,S.(2008).**Career guidance for persons with disabilities** .Chapter 20,international handbook of career guidance ,Springer science &business media. B.V.2008.

Walker,Q.(2010). **An investigation of the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self advocacy of college students with and without disabilities**. PhD diss., University of Iowa.

Weisel and ,A.,& Cinamon,R.(2005). **Hearing, Deaf, and Hard-of-Hearing Israeli Adolescents' Evaluations of Deaf Men and Deaf Women's Occupational Competence.** Published by Oxford University Press.

Weiten,W.,Dunn, D., &Hammer, E.(2012). **Psychology Applied to modern life: Adjustment in the 21 st century**.Belmont, CA:Wadsworth.

الملاحــــق

ملحق 1. مقياس كرايتس للنضج المهني

تعريب وتطوير جروان (1986)

مقياس النضج المهني

الإسم: ....

المدرسة: ....

- ضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

الصف: 1- التاسع 2- العاشر

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة.........................

يقيس مقياس النضج المهني مدى التوافق بين سلوكك المهني وما تستطيع القيام به ويبين قدرتك على كيفية التعامل مع المشكلات التي قد تواجهها في مهنتك المستقبلية وحياتك العملية، وتمثل جانباً هاماً في قدرتك على التخطيط لحياتك المهنية ومستقبلك العملي بالتعامل مع المشكلة بتجزئتها إلى خطوات يمكنك من خلالها الوصول إلى الحلول المنشودة.

تعليمات الإجابة على المقياس:

يتضمن المقياس عددا من الفقرات يبلغ (30) فقرة أرجو قراءتها بتمعن ووضع إشارة (/) تحت الإجابة التي تراها مناسبة، علماً أن هذا المقياس ليس تحصيلياً وستكون نتائجه خاضعة للبحث العلمي وبمنتهى السرية.

مع وافر الشكر والتقدير،،،،

الباحثة

أماني المصري

الرقم	الفقـــرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	هناك مهنة واحدة لكل شخص					
2	ليس مهما أي مهنة أختار ما دامت مجزية ماديا					
3	لن أكون قلقا حول اختيار مهنة حتى أنهي الدراسة الثانوية					
4	يجب أن أختار الوظيفة التي تسمح لي بعمل ما أؤمن به					
5	إذا اخترت مهنة فإنني لا أستطيع اختيار مهنة أخرى فيما بعد					
6	إن الشخص غالبا ما يلتحق بمهنة ما بالصدفة					
7	أحلم كثيراً فيما أريد أن أكون ولكنني حقيقة لم أختر مسار عمل بعد					
8	إن كل شخص يخبرني شيئا مختلفا كما يبدو,ولذلك لا أعرف أي نوع من العمل أختار					
9	من المحتمل أن والدي يعرفان أكثر من أي شخص آخر نوع المهنة التي يجب أن التحق بها					
10	إن كل شخص لا بد أن يلتحق بعمل ما عاجلا أم آجلا ولكنني لست معنيا به الآن					
11	يجب أن أختار الوظيفة التي تمكنني من أن أصبح مشهورا يوماً ما					
12	لا أجد في الحقيقة أي عمل فيه قوة جذب كبيرة لي					
13	إن الوظيفة التي سأختارها يجب أن تعطيني كثيرا من الحرية في عمل ما أريد					
14	كل شخص يستطيع القيام بأي عمل يريد طالما كان يحاول بشكل جاد					
15	عندما يأتي وقت اختيار وظيفة سأفكر بالأمر					
16	إن معرفة ما أجيده أكثر أهمية من معرفة ما أحبه عند اختياري المهنة					
17	إذا كنت استطيع مساعدة الآخرين في عملي فقط ,فسوف أكون سعيدا					
18	ليست هناك نقطة فاصلة في تقرير المهنة عندما يكون المستقبل مشكوكا للغاية					
19	إذا كان لدي بعض الشكوك حول ما أريده اطلب من والي النصح والاقتراحات					

الرقم	الفقــرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
20	إن أهم جانب في العمل هو السرور الذي ينجم عنه					
21	علي أن اختار مهنة ثم اخطط لكيفية الالتحاق بها					
22	يجب أن اختار مهنة تعطيني الفرصة لمساعدة الآخرين					
23	إنني اخطط لإتباع مسار العمل الذي يقترحه والدي					
24	نادرا ما الفكر في الوظيفة التي سألتحق بها					
25	أريد حقا تحقيق شيء ما في عملي ,أن أقوم باكتشاف عظيم أو أكسب مالا كثيرا أو أساعد عددا كبيرا من الناس					
26	إن أفضل شيء اعمله هو ممارسة عدة وظائف ومن ثم اختيار الوظيفة التي أحبها أكثر					
27	إن وظيفتي مهمة لأنها تحدد كم استطيع أن اكسب					
28	لا استطيع أن افهم كيف يمكن لبعض الناس أن يكونوا واثقين جدا حول ما يريدون عمله					
29	إن العمل شيء جدير بالاهتمام لأنه وسيلة تمكنني من شراء ما أريد					
30	إن العمل ممل وغير سار					

ملحق 2. مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية

"بسم الله الرحمن الرحيم"

حضرة الدكتور/الدكتورة... المحترم

الجامعة..

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء أطروحة دكتوراه بالجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية بعنوان"القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين.

ومن أجل تحقيق الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداتين :الأولى هي أداة لقياس مفهوم الذات وتتألف من (54) فقرة، والأداة الثانية هي أداة القدرة على حل المشكلات وتتألف من (45) فقرة هذا بالإضافة إلى استناد الباحثة إلى أداة لقياس النضج المهني وهي أداة مطورة أصلا.

وستطبق الأدوات على طلبة الصفين التاسع والعاشر من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم الحكومية في إقليم الوسط بالإضافة إلى أفراد من الطلبة السامعين من المدارس الحكومية المجاورة لمدارس الصم.

لذا أتمنى على حضرتكم، وأنا كلي ثقة بخبراتكم وأرائكم إبداء ملاحظاتكم القيمة حول الأداتين من حيث (الشكل أو المحتوى أو اللغة أو المضمون أو الحاجة إلى دمج بعض الفقرات أو إلغاء الأخرى)، لأعمل على تعديلها حسب توجيهاتكم

مع وافر الشكر والتقدير،،،،

الباحثة

أماني المصري

مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية

الأسم:.. **الجنس:........................**

المدرسة:... **الصف:.........................**

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة......

يقيس مقياس مفهوم الذات مدى رضاك عن نفسك والطريقة التي تشعر بها نحو نفسك، في محيط الأسرة أو في المدرسة وبين الزملاء، وتمثل جانبا هاما في قدرتك على التخطيط لحياتك المهنية ومستقبلك العملي، مما يعكسه مفهوم ذاتك على حياتك المهنية ونضجك ونموك المهنيين. علماً أن هذا المقياس وضع لأغراض علمية خالصة ليس الهدف منه قياس تحصيلك وليس هو مقياس للاستعداد أو الميول.

تعليمات الإجابة على المقياس:

يتضمن المقياس عددا من الفقرات وعددها (54) فقرة أرجو قراءتها بتمعن ووضع اشارة (/)تحت الإجابة التي تراها مناسبة,علما أن هذا المقياس ليس تحصيلياً وستكون نتائجه خاضعة للبحث العلمي وبمنتهى السرية.

رقم الفقرة	الفقـــــرة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أوجه النقد لإخواني وأخواتي					
2	أتمتع بمظهر جيد					
3	يصعب علي تكوين الصداقات					
4	يسخر زملائي/زميلاتي مني في الصف					
5	إنني حزين					
6	إنني عضو مهم في عائلتي					
7	يجد الناس سهولة في التعامل معي					
8	أرتبك عندما تسألني المعلمة في الصف					
9	سأكون إنسانا مهما عندما أكبر					
10	لدي أفكار جيدة					
11	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه					
12	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت					
13	سلوكي في المدرسة جيد					
14	أشارك الآخرين في شعورهم					
15	أنا أثق بالآخرين					
16	أنا شخص متردد					
17	أنا متفائل في معظم أوقاتي					
18	أعتبر نفسي شخصا مهملا					
19	أثق بأسرتي كثيرا					
20	إنا إنسان ذكي					
21	أسبب المتاعب لعائلتي					
22	يظهر أصدقائي ميلا نحو أفكاري					
23	يتوقع أهلي مني عمل أشياء كثيرة					
24	غالبا ما أتطوع بأعمال داخل المدرسة					
25	إنني آخر من يقع عليه الإختيار في الألعاب					
26	ينتقدني الناس كثيرا					
27	أفقد أعصابي بسهولة					
28	أفضل العمل وحدي على العمل مع الجماعة					
29	غالبا ما أكون خائفا					
30	أحس كأنني أرغب بالصراخ					
31	أنزعج كثيرا من أمور بسيطة وغير مهمة					
32	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي					
33	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس					
34	أعتبر نفسي واسع المعرفة					
35	أبكي بسبب وبدون سبب					

رقم الفقرة	الفقـــــرة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
36	أسعى لبناء علاقة إيجابية مع الآخرين					
37	أنا شخص صبور					
38	أشارك في الاحتفالات المدرسية					
39	أعتبر نفسي فاشلا في حياتي					
40	أشعر براحة البال					
41	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري					
42	أقول الصدق دائما					
43	أنا شخص أكره الآخرين					
44	أنا غاضب من العالم كله					
45	أشعر أنني شخص له قيمة بالمقارنة مع الآخرين					
46	أشعر انه لدي الكثير لأفخر به					
47	أشعر بالرضا عن نفسي					
48	أنا شخص مفيد لمن هم حولي					
49	أشعر أن حياتي ليست مفيدة					
50	أشعر بالقلق فيما يتعلق بالنجاح أو الفشل					
51	أشعر أن الآخرين يحترموني ويعجبون بي					
52	من الصعب أن أتحدث أمام مجموعة					
53	أحيانا أشعر أني أعرف الآخرين أكثر مما أعرف نفسي					
54	أقضي وقتا طويلا وأنا أتساءل أي نوع من الأشخاص أنا					

ملحق 3. مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية

مقياس مفهوم الذات

الأسم:...

المدرسة:...

الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

الصف: 1- التاسع 2- العاشر

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة.............

يقيس مقياس مفهوم الذات مدى رضاك عن نفسك والطريقة التي تشعر بها نحو نفسك, في محيط الأسرة أو في المدرسة وبين الزملاء,وتمثل جانبا هاما في قدرتك على التخطيط لحياتك المهنية ومستقبلك العملي، مما يعكسه مفهوم ذاتك على حياتك المهنية ونضجك ونموك المهنيين.علما أن هذا المقياس وضع لأغراض علمية خالصة ليس الهدف منه قياس تحصيلك وليس هو مقياس للاستعداد أو الميول.

تعليمات الإجابة على المقياس:

يتضمن المقياس عددا من الفقرات يبلغ (45) فقرة أرجو قراءتها بتمعن ووضع إشارة (/) تحت الإجابة التي تراها مناسبة,علما أن هذا المقياس ليس تحصيلياً وستكون نتائجه خاضعة للبحث العلمي وبمنتهى السرية.

رقم الفقرة	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أوجه النقد لإخواني وأخواتي عندما يقومون بأفعال خاطئة					
2	شكلي جميل					
3	يسخر زملائي/زميلاتي مني في الصف					
4	أنا حزين					
5	تحبني أسرتي					
6	يجد الناس سهولة في التعامل معي					
7	أرتبك عندما تسألني المعلمة في الصف					
8	سأكون إنسانا مهما عندما أكبر					
9	لدي أفكار جيدة					
10	أتصرف بطريقة مقبولة في البيت					
11	سلوكي في المدرسة جيد					
12	أشارك الآخرين في شعورهم					
13	أشعر أنني متردد في اتخاذ قراراتي					
14	أنا متفائل في معظم أوقاتي					
15	أعتبر نفسي شخصا مهملا					
16	أثق بأسرتي كثيرا					
17	أنا إنسان ذكي					
18	أسبب المتاعب لعائلتي					
19	يظهر أصدقائي ميلا نحو أفكاري					
20	يتوقع أهلي مني عمل أشياء كثيرة					
21	أتطوع بأعمال داخل المدرسة					
22	يفضل زملائي اللعب معي					
23	أغضب بسهولة					
24	أشعر بالخوف					
25	أحس كأنني أرغب بالصراخ					
26	أنزعج كثيرا من أمور بسيطة وغير مهمة					
27	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي					
28	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس					
29	أعتبر نفسي واسع المعرفة					

رقم الفقرة	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نـادرا	أبدا
30	أبكي بسبب وبدون سبب					
31	أسعى لبناء علاقة إيجابية مع الآخرين					
32	أنا شخص صبور					
33	أشارك في الاحتفالات المدرسية					
34	أعتبر نفسي فاشلا في حياتي					
35	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري					
36	أقول الصدق دائما					
37	أنا أكره الآخرين					
38	أنا غاضب من العالم كله					
39	أشعر أنني شخص له قيمة بالمقارنة مع الآخرين					
40	أشعر بالرضا عن نفسي					
41	أنا شخص مفيد لمن هم حولي					
42	أشعر أن حياتي ليست مفيدة					
43	أشعر أن الآخرين يحترموني ويعجبون بي					
44	من الصعب أن أتحدث أمام مجموعة					
45	أشعر براحة البال					

ملحق 4. تقسيم مقياس مفهوم الذات على مستوياتها للطلبة

رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى
1	177.00	متوسط	62	189.00	متوسط	123	207.00	مرتفع
2	203.00	مرتفع	63	203.00	مرتفع	124	165.00	منخفض
3	181.00	متوسط	64	180.00	متوسط	125	209.00	مرتفع
4	198.00	مرتفع	65	190.00	متوسط	126	168.00	منخفض
5	183.00	متوسط	66	194.00	متوسط	127	162.00	منخفض
6	180.00	متوسط	67	204.00	مرتفع	128	178.00	متوسط
7	203.00	مرتفع	68	203.00	مرتفع	129	191.00	متوسط
8	177.00	متوسط	69	189.00	متوسط	130	194.00	متوسط
9	184.00	متوسط	70	208.00	مرتفع	131	170.00	منخفض
10	171.00	منخفض	71	143.00	منخفض	132	158.00	منخفض
11	185.00	متوسط	72	147.00	منخفض	133	180.00	متوسط
12	181.00	متوسط	73	166.00	منخفض	134	196.00	مرتفع
13	178.00	متوسط	74	182.00	متوسط	135	160.00	منخفض
14	196.00	مرتفع	75	166.00	منخفض	136	155.00	منخفض
15	198.00	مرتفع	76	175.00	منخفض	137	194.00	متوسط
16	188.00	متوسط	77	187.00	متوسط	138	185.00	متوسط
17	188.00	متوسط	78	188.00	متوسط	139	182.00	متوسط
18	203.00	مرتفع	79	192.00	متوسط	140	227.00	مرتفع
19	199.00	مرتفع	80	185.00	متوسط	141	179.00	متوسط
20	173.00	منخفض	81	202.00	مرتفع	142	196.00	مرتفع
21	199.00	مرتفع	82	186.00	متوسط	143	200.00	مرتفع
22	175.00	منخفض	83	167.00	منخفض	144	194.00	متوسط
23	201.00	مرتفع	84	180.00	متوسط	145	192.00	متوسط
24	208.00	مرتفع	85	151.00	منخفض	146	211.00	مرتفع
25	190.00	متوسط	86	191.00	متوسط	147	161.00	منخفض
26	211.00	مرتفع	87	195.00	متوسط	148	170.00	منخفض
27	204.00	مرتفع	88	179.00	متوسط	149	209.00	مرتفع
28	204.00	مرتفع	89	162.00	منخفض	150	165.00	منخفض
29	204.00	مرتفع	90	187.00	متوسط	151	194.00	متوسط
30	216.00	مرتفع	91	162.00	منخفض	152	199.00	مرتفع
31	214.00	مرتفع	92	196.00	مرتفع	153	198.00	مرتفع
32	180.00	متوسط	93	161.00	منخفض	154	168.00	منخفض

رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى
33	189.00	متوسط	94	179.00	متوسط	155	184.00	متوسط
34	192.00	مرتفع	95	214.00	مرتفع	156	193.00	مرتفع
35	191.00	متوسط	96	161.00	منخفض	157	163.00	منخفض
36	145.00	منخفض	97	212.00	مرتفع	158	176.00	منخفض
37	169.00	منخفض	98	196.00	مرتفع	159	151.00	منخفض
38	156.00	منخفض	99	191.00	متوسط	160	180.00	متوسط
39	158.00	منخفض	100	195.00	متوسط	161	189.00	متوسط
40	168.00	منخفض	101	169.00	منخفض	162	206.00	مرتفع
41	154.00	منخفض	102	177.00	متوسط	163	151.00	منخفض
42	150.00	منخفض	103	120.00	منخفض	164	220.00	مرتفع
43	171.00	منخفض	104	188.00	متوسط	165	135.00	منخفض
44	182.00	متوسط	105	173.00	منخفض	166	202.00	مرتفع
45	171.00	منخفض	106	186.00	متوسط	167	189.00	متوسط
46	187.00	متوسط	107	209.00	مرتفع	168	160.00	منخفض
47	164.00	منخفض	108	156.00	منخفض	169	180.00	متوسط
48	160.00	منخفض	109	186.00	متوسط	170	185.00	متوسط
49	184.00	متوسط	110	183.00	متوسط	171	185.00	متوسط
50	156.00	منخفض	111	202.00	مرتفع	172	153.00	منخفض
51	179.00	متوسط	112	180.00	متوسط	173	168.00	منخفض
52	141.00	منخفض	113	184.00	متوسط	174	186.00	متوسط
53	206.00	مرتفع	114	142.00	منخفض	175	174.00	منخفض
54	140.00	منخفض	115	194.00	متوسط	176	150.00	منخفض
55	197.00	مرتفع	116	191.00	متوسط	177	197.00	مرتفع
56	193.00	مرتفع	117	186.00	متوسط	178	217.00	مرتفع
57	190.00	متوسط	118	173.00	منخفض	179	170.00	منخفض
58	189.00	متوسط	119	174.00	منخفض	180	156.00	منخفض
59	191.00	متوسط	120	186.00	متوسط	181	188.00	متوسط
60	172.00	منخفض	121	194.00	متوسط	182	192.00	متوسط
61	205.00	مرتفع	122	148.00	منخفض	183	205.00	مرتفع

ملحق 5. مقياس حل المشكلات بصورته الأولية

الأسم:... **الجنس:........................**

المدرسة:... **الصف:..........................**

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة........

يقيس مقياس حل المشكلات قدرتك على كيفية التعامل مع المشكلات التي قد تواجهها في حياتك اليومية والدراسية، وتمثل جانبا هاما في قدرتك على التخطيط لحياتك المهنية ومستقبلك العملي بالتعامل مع المشكلة بتجزئتها إلى خطوات يمكنك من خلالها الوصول إلى الحلول المنشودة .

تعليمات الإجابة على المقياس:

يتضمن المقياس عدداً من الفقرات (45) فقرة، أرجو قراءتها بتمعن ووضع إشارة (/) تحت الإجابة التي تراها مناسبة، علماً أن هذا المقياس ليس تحصيلياً وستكون نتائجه خاضعة للبحث العلمي وبمنتهى السرية.

رقم الفقرة	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة ولكنني أستطيع حلها					
2	إنني أتخذ قرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد					
3	عادة ما آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي					
4	عند إتخاذ قرار أقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كل منها بالآخر					
5	إنني أثق بقدراتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة					
6	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي					
7	رغم أني أتعامل مع المشكلة أشعر أحيانا كأني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها					
8	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أبحث عن حلول لها بنفسي					
9	أهتم بفهم المشكلات الاجتماعية من حولي					
10	أستطيع أن أجد حل للمشكلات التي تواجهني في معظم الأحيان					
11	أصبر على الشدائد ولا أفقد الأمل أبدا					
12	أواجه المشكلات والمخاطر إذا دعا الواجب					
13	أتفحص سبب فشلي في حل المشكلة عندما يكون الحل غير ناجح					
14	أضع الكثير من الحلول والبدائل عندما أحاول التفكير في حل ممكن للمشكلة					
15	أتوقف وأفكر بالمشكلة التي تواجهني قبل تحديد الخطوة التالية					
16	أكون متأكد إلى حد كبير بان الخطوات التي أضعها لحل المشكلة ستكون فعالة					
17	أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة					
18	أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع المشكلة عندما تفشل جهودي الأولى لحلها					
19	تكون توقعاتي لنتائج القرارات التي اتخذها مطابقة للنتائج الفعلية التي تحصل فيما بعد					
20	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى إن لم يكن لها حل واضح بالبداية					

رقم الفقرة	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
21	أعتقد أنني قادر على حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا منحتها الوقت الكافي					
22	أحاول أن أقيس التقدم الذي أحرزه في حل مشكلتي					
23	أقسم مشكلتي إلى أجزاء وأحلها بشكل خطوات متتالية					
24	أعرف نقاط القوة والضعف لدي					
25	أستفيد من تجاربي وخبراتي الشخصية عندما تواجهني مشكلة جديدة					
26	أستطيع أن أتنبأ بحل لمشكلتي					
27	المشكلة الجديدة تشكل تحديا لي					
28	أحاول أن أجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن المشكلة التي تواجهني					
29	أبدو متفائلا عندما تواجهني مشكلة ما					
30	عندما أتأكد أنني أفهم المشكلة التي تواجهني أفكر ماالذي يجب أن أفعله وكيف					
31	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان					
32	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة					
33	أفكر بكافة البدائل التي تصلح لحل المشكلة					
34	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس النتائج البعيدة					
35	أعتقد أن لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية					
36	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح					
37	أجد من الصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة					
38	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أصل إليه					
39	أختار الحل الأسهل لمشكلتي بغض النظر عما يترتب على ذلك					
40	أجد تفكيري منحصرا بحل واحد للمشكلة					
41	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته					
42	عندما يكون حلي غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك					
43	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة					
44	أنا قادر على اختيار الحل الأمثل بين مجموعة من الحلول					
45	أشعر أن لدي مشكلة في فهم المشكلات التي تواجهني					

ملحق 6. مقياس حل المشكلات بصورته النهائية

مقياس حل المشكلات

الأسم:...

المدرسة:..

الجنس: 1- ذكر 2- أنثى

الصف: 1- التاسع 2- العاشر

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة.............

يقيس مقياس حل المشكلات قدرتك على كيفية التعامل مع المشكلات التي قد تواجهها في حياتك اليومية والدراسية,وتمثل جانبا هاما في قدرتك على التخطيط لحياتك المهنية ومستقبلك العملي بالتعامل مع المشكلة بتجزئتها إلى خطوات يمكنك من خلالها الوصول إلى الحلول المنشودة .

تعليمات الإجابة على المقياس:

يتضمن المقياس عددا من الفقرات يبلغ (35) فقرة أرجو قراءتها بتمعن ووضع إشارة (/)تحت الإجابة التي تراها مناسبة,علما أن هذا المقياس ليس تحصيلياً وستكون نتائجه خاضعة للبحث العلمي وبمنتهى السرية.

رقم الفقرة	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة ولكنني أستطيع حلها					
2	أتخذ قرارات وأكون سعيداً بها فيما بعد					
3	أحل مشكلاتي بناء على أول فكرة تخطر ببالي					
4	أثق بقدراتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة					
5	أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي					
6	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني أبحث عن حلول لها بنفسي					
7	أهتم بفهم المشكلات التي تواجه الآخرين					
8	أستطيع أن أجد حل للمشكلات التي تواجهني					
9	أصبر على الشدائد ولا أفقد الأمل أبدا					
10	أواجه المشكلات والمخاطر إذا دعا الواجب					
11	أضع الكثير من الحلول والبدائل عندما أحاول التفكير في حل ممكن للمشكلة					
12	أتوقف وأفكر بالمشكلة التي تواجهني قبل تحديد الخطوة التالية					
13	أكون متأكد إلى حد كبير بأن الخطوات التي أضعها لحل المشكلة ستكون فعالة					
14	تكون توقعاتي لنتائج القرارات التي أتخذها مطابقة للنتائج الفعلية التي تحصل فيما بعد					
15	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى إن لم يكن لها حل واضح بالبداية					
16	أعتقد أنني قادر على حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا منحتها الوقت الكافي					
17	أحاول أن أقيس التقدم الذي أحرزه في حل مشكلتي					
18	أقسم مشكلتي إلى أجزاء وأحلها بشكل خطوات متتالية					
19	أستفيد من تجاربي وخبراتي الشخصية عندما تواجهني مشكلة جديدة					
20	أستطيع أن أتنبأ بحل لمشكلتي					
21	المشكلة الجديدة تشكل تحديا لي					
22	أحاول أن أجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن المشكلة التي تواجهني					

رقم الفقرة	الفقـــرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
23	أبدو متفائلا عندما تواجهني مشكلة ما					
24	عندما أتأكد أنني أفهم المشكلة التي تواجهني أفكر ماالذي يجب أن أفعله وكيف					
25	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة الإنسان					
26	أفكر بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة					
27	أفكر بكافة البدائل التي تصلح لحل المشكلة					
28	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس النتائج البعيدة					
29	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية					
30	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح					
31	أجد من الصعب علي التفكير في حلول متعددة للمشكلة					
32	أحصر تفكيري بالجوانب الإيجابية للحل الذي أصل إليه					
33	عندما يكون حلي غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك					
34	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة					
35	أنا قادر على اختيار الحل الأمثل بين مجموعة من الحلول					

ملحق 7. تقسيم مقياس حل المشكلات على مستوياتها للطلبة

رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى
1	131.00	منخفض	62	153.00	متوسط	123	184.00	مرتفع
2	166.00	مرتفع	63	166.00	مرتفع	124	142.00	متوسط
3	169.00	مرتفع	64	149.00	متوسط	125	161.00	متوسط
4	148.00	متوسط	65	153.00	متوسط	126	135.00	منخفض
5	165.00	مرتفع	66	153.00	متوسط	127	134.00	منخفض
6	164.00	مرتفع	67	162.00	مرتفع	128	162.00	مرتفع
7	167.00	مرتفع	68	165.00	مرتفع	129	170.00	مرتفع
8	121.00	منخفض	69	152.00	متوسط	130	161.00	متوسط
9	122.00	منخفض	70	161.00	متوسط	131	144.00	متوسط
10	100.00	منخفض	71	178.00	مرتفع	132	150.00	متوسط
11	132.00	منخفض	72	109.00	منخفض	133	143.00	متوسط
12	134.00	منخفض	73	147.00	متوسط	134	160.00	متوسط
13	138.00	منخفض	74	156.00	متوسط	135	133.00	منخفض
14	140.00	مرتفع	75	143.00	متوسط	136	151.00	متوسط
15	169.00	مرتفع	76	151.00	متوسط	137	175.00	مرتفع
16	127.00	منخفض	77	173.00	مرتفع	138	129.00	منخفض
17	122.00	منخفض	78	146.00	متوسط	139	140.00	منخفض
18	181.00	مرتفع	79	161.00	متوسط	140	182.00	مرتفع
19	161.00	متوسط	80	141.00	متوسط	141	131.00	منخفض
20	154.00	متوسط	81	164.00	مرتفع	142	173.00	مرتفع
21	169.00	مرتفع	82	158.00	متوسط	143	166.00	مرتفع
22	130.00	منخفض	83	142.00	متوسط	144	162.00	مرتفع
23	164.00	مرتفع	84	151.00	متوسط	145	133.00	منخفض
24	158.00	متوسط	85	131.00	منخفض	146	154.00	متوسط
25	143.00	متوسط	86	161.00	متوسط	147	155.00	متوسط
26	161.00	متوسط	87	160.00	متوسط	148	151.00	متوسط
27	170.00	مرتفع	88	137.00	منخفض	149	161.00	متوسط
28	160.00	متوسط	89	144.00	متوسط	150	166.00	مرتفع
29	145.00	متوسط	90	159.00	متوسط	151	168.00	مرتفع
30	161.00	متوسط	91	125.00	منخفض	152	169.00	مرتفع
31	161.00	متوسط	92	156.00	متوسط	153	167.00	مرتفع
32	159.00	متوسط	93	126.00	منخفض	154	144.00	متوسط

رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى
33	125.00	منخفض	94	149.00	متوسط	155	117.00	منخفض
34	163.00	مرتفع	95	162.00	مرتفع	156	127.00	منخفض
35	122.00	منخفض	96	135.00	منخفض	157	150.00	متوسط
36	126.00	منخفض	97	168.00	مرتفع	158	112.00	منخفض
37	95.00	منخفض	98	142.00	متوسط	159	114.00	منخفض
38	97.00	منخفض	99	160.00	متوسط	160	156.00	متوسط
39	117.00	منخفض	100	165.00	مرتفع	161	149.00	متوسط
40	91.00	منخفض	101	155.00	متوسط	162	169.00	مرتفع
41	122.00	منخفض	102	143.00	متوسط	163	129.00	منخفض
42	97.00	منخفض	103	157.00	متوسط	164	178.00	مرتفع
43	110.00	منخفض	104	153.00	متوسط	165	121.00	منخفض
44	130.00	منخفض	105	180.00	مرتفع	166	158.00	متوسط
45	131.00	منخفض	106	168.00	مرتفع	167	152.00	متوسط
46	123.00	منخفض	107	184.00	مرتفع	168	140.00	منخفض
47	144.00	متوسط	108	154.00	متوسط	169	144.00	متوسط
48	95.00	منخفض	109	133.00	منخفض	170	158.00	متوسط
49	124.00	متوسط	110	132.00	منخفض	171	145.00	متوسط
50	138.00	منخفض	111	153.00	متوسط	172	144.00	متوسط
51	140.00	مرتفع	112	137.00	منخفض	173	141.00	متوسط
52	89.00	منخفض	113	151.00	متوسط	174	145.00	متوسط
53	174.00	مرتفع	114	144.00	متوسط	175	157.00	متوسط
54	99.00	منخفض	115	156.00	متوسط	176	156.00	متوسط
55	159.00	متوسط	116	184.00	مرتفع	177	166.00	مرتفع
56	151.00	متوسط	117	141.00	متوسط	178	170.00	مرتفع
57	150.00	متوسط	118	140.00	مرتفع	179	135.00	منخفض
58	162.00	مرتفع	119	133.00	منخفض	180	157.00	متوسط
59	163.00	مرتفع	120	156.00	متوسط	181	138.00	منخفض
60	159.00	متوسط	121	157.00	متوسط	182	167.00	مرتفع
61	170.00	مرتفع	122	132.00	منخفض	183	166.00	مرتفع

ملحق 8. تقسيم التحصيل الدراسي إلى مستوياته

رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى
1	53.00	منخفض	62	66.00	منخفض	123	78.00	متوسط
2	66.00	منخفض	63	77.00	متوسط	124	88.00	مرتفع
3	57.00	منخفض	64	67.00	منخفض	125	85.00	مرتفع
4	56.00	منخفض	65	68.00	منخفض	126	89.00	مرتفع
5	65.00	منخفض	66	67.00	منخفض	127	79.00	متوسط
6	86.00	مرتفع	67	67.00	منخفض	128	66.00	منخفض
7	88.00	مرتفع	68	66.00	منخفض	129	79.00	متوسط
8	67.00	متوسط	69	84.00	مرتفع	130	95.00	مرتفع
9	68.00	متوسط	70	67.00	منخفض	131	94.00	مرتفع
10	78.00	متوسط	71	69.00	منخفض	132	94.00	مرتفع
11	76.00	متوسط	72	74.00	متوسط	133	94.00	مرتفع
12	84.00	مرتفع	73	88.00	مرتفع	134	95.00	مرتفع
13	91.00	مرتفع	74	78.00	متوسط	135	96.00	مرتفع
14	86.00	مرتفع	75	67.00	منخفض	136	97.00	مرتفع
15	65.00	منخفض	76	62.00	منخفض	137	94.00	مرتفع
16	63.00	منخفض	77	67.00	منخفض	138	93.00	مرتفع
17	63.00	منخفض	78	55.00	منخفض	139	67.00	منخفض
18	76.00	متوسط	79	77.00	متوسط	140	89.00	مرتفع
19	81.00	متوسط	80	54.00	منخفض	141	89.00	مرتفع
20	90.00	مرتفع	81	78.00	متوسط	142	90.00	مرتفع
21	87.00	مرتفع	82	87.00	مرتفع	143	91.00	مرتفع
22	69.00	منخفض	83	90.00	مرتفع	144	62.00	منخفض
23	66.00	منخفض	84	78.00	متوسط	145	93.00	مرتفع
24	66.00	منخفض	85	87.00	مرتفع	146	97.00	مرتفع
25	78.00	متوسط	86	82.00	متوسط	147	94.00	مرتفع
26	76.00	متوسط	87	82.00	متوسط	148	69.00	منخفض
27	77.00	متوسط	88	91.00	مرتفع	149	68.00	منخفض
28	65.00	منخفض	89	88.00	مرتفع	150	58.00	منخفض
29	66.00	منخفض	90	88.00	مرتفع	151	78.00	متوسط
30	78.00	متوسط	91	82.00	متوسط	152	87.00	مرتفع
31	77.00	متوسط	92	56.00	منخفض	153	89.00	مرتفع
32	51.00	منخفض	93	68.00	منخفض	154	89.00	مرتفع

رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى	رقم الطالب	الدرجة	المستوى
33	83.00	متوسط	94	62.00	منخفض	155	52.00	منخفض
34	61.00	منخفض	95	79.00	متوسط	156	78.00	متوسط
35	90.00	مرتفع	96	66.00	منخفض	157	72.00	متوسط
36	62.00	منخفض	97	81.00	متوسط	158	64.00	منخفض
37	77.00	متوسط	98	72.00	متوسط	159	72.00	متوسط
38	76.00	متوسط	99	71.00	منخفض	160	89.00	مرتفع
39	83.00	متوسط	100	71.00	منخفض	161	91.00	مرتفع
40	76.00	متوسط	101	96.00	مرتفع	162	78.00	متوسط
41	59.00	منخفض	102	79.00	متوسط	163	79.00	متوسط
42	78.00	متوسط	103	75.00	متوسط	164	90.00	مرتفع
43	78.00	متوسط	104	74.00	متوسط	165	55.00	منخفض
44	76.00	متوسط	105	88.00	مرتفع	166	73.00	متوسط
45	88.00	مرتفع	106	78.00	متوسط	167	85.00	مرتفع
46	79.00	متوسط	107	87.00	مرتفع	168	78.00	متوسط
47	85.00	مرتفع	108	54.00	منخفض	169	79.00	متوسط
48	61.00	منخفض	109	88.00	مرتفع	170	80.00	متوسط
49	76.00	متوسط	110	82.00	متوسط	171	78.00	متوسط
50	85.00	مرتفع	111	97.00	مرتفع	172	70.00	متوسط
51	65.00	منخفض	112	79.00	متوسط	173	80.00	متوسط
52	53.00	منخفض	113	74.00	متوسط	174	81.00	متوسط
53	64.00	منخفض	114	72.00	متوسط	175	87.00	مرتفع
54	62.00	منخفض	115	96.00	مرتفع	176	70.00	منخفض
55	67.00	منخفض	116	93.00	مرتفع	177	90.00	مرتفع
56	79.00	متوسط	117	87.00	مرتفع	178	87.00	مرتفع
57	76.00	متوسط	118	90.00	مرتفع	179	78.00	متوسط
58	52.00	منخفض	119	91.00	مرتفع	180	80.00	متوسط
59	77.00	متوسط	120	93.00	مرتفع	181	81.00	متوسط
60	75.00	متوسط	121	93.00	مرتفع	182	70.00	منخفض
61	62.00	منخفض	122	78.00	متوسط	183	79.00	متوسط

الجامعة الأردنية
50 2012-1962
رئاســـــة الجامعـــــــــة
University Administration

الرقـــــم: ١/٢٠١٤/ ٣٥٤٩
الرقم الآلي: ٩٠٦٨٣٧
الموافـــق ٢٠١٤/١٠/٩م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم في قصبة مادبا

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " أماني عزت نعمان المصري " من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :

" القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين للصفين التاسع والعاشر الأساسي في المدارس الحكومية في قصبة مادبا .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الأستاذ الدكتور " جميل الصمادي " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

نسخة / إلى أ. د. عميد كلية العلوم التربوية
ب.أ

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

الجامعة الأردنية
50
2012-1962

رئاســـــة الجامعـــــــة
University Administration

الرقـــــم: ١/ ٢٠١٤/ ٣٠٤٩
الرقم الآلي: ٧٣٨٦٠٩
الموافـــق ١٩/١٠/٢٠١٤م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم في قصبة عمان الأولى

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " أماني عزت نعمان المصري " من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :

" القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين للصفين التاسع والعاشر الأساسي في المدارس الحكومية في قصبة عمان الأولى .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الأستاذ الدكتور " جميل الصمادي " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

نسخة / إلى أ. د. عميد كلية العلوم التربوية
ب.ا

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاســـة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــم: ١/٢٠١٤/ ٣٥٤٩
الرقم الآلي: ٧٣٨٦٠٩
الموافـــق: ١٩/١٠/٢٠١٤م

عطوفة مدير التربية والتعليم للواء الرصيفية

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " أماني عزت نعمان المصري " من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :

" القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين "

ونحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين للصفين التاسع والعاشر الأساسي في المدارس الحكومية في (الرصيفية) .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الأستاذ الدكتور " جميل الصمادي " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

ب.ا

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا

الرقم م/ ٧/ ١٣/ ٨٢٢٧

التاريخ ٢٧/ ١٢/ ١٤٣٥هـ

الموافق ٢٢/ ١٠/ ٢٠١٤م

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع/ البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو تسهيل مهمة الطالبة أماني عزت نعمان المصري من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :

القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين .

وتحتاج إلى تطبيق أداة درستها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين للصفين التاسع والعاشر الأساسي

آملا منكم المساعدة ، وتقديم كل العون للطالبة المذكورة أعلاه .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

محمد عبدالله الثوابية

نسخة/ السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / السيد رئيس قسم التدريب والإشراف التربوي

نسخة/ السيد كاتب الإشراف

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ١٩٢٨٢/١٣/٧

التاريخ ١٤٣٥/١٢/٢٨هـ

الموافق ٢٠١٤/١٠/٢٢م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى كتاب رئاسة الجامعة الأردنية رقم ٣٩٤٥/٢٠١٤/١ الموافق ٢٠١٤/١٠/١٩م.

تقوم الطالبة "أماني عزت نعمان المصري" بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :

"القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين للصفين التاسع والعاشر الأساسي في مدارسكم.

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

م/ مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس

مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة : عضو قسم الإشراف .

المرفقات: الاستبانة.

تلفون :(٦ – ٥٦٩٩١٨١ -٠٦) فاكس : (٠٦-٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة

الرقم : ر٧ / ١٣/ ١١٩٣٧
التاريخ : ١٤٣٥/١٢/٢٨ هـ
الموافق : ٢٠١٤/١٠/٢٣م

مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية العليا

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،،،،،،،

إشارة إلى كتاب رئيس الجامعة الأردنية رقم : ٢٠١٤/١ /٣٥٤٩ رقم الآلي: ٧٣٨٦٠٩ تاريخ: ٢٠١٤/١٠/١٩م تقوم الطالبة :" أماني عزت نعمان المصري " ، بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان : " القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات وحل المشكلات والتحصيل والجنس بالنضج المهني لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بأقرانهم السامعين "، وتحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراستها على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين للصفين التاسع والعاشر الأساسي في مدارسكم ، يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها ، علماً أن مشرفها هو الأستاذ الدكتور جميل الصمادي .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

/ مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
يوسف حسن الهداية

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة / ر . ق الإشراف والإسناد التربوي (مع المرفقات)
نسخة / ر . ق الرقابة والتفتيش التوكيد الجودة
نسخة / الديوان
م.ش ١٠/٢٣

الرصيفة – شارع ياجوز هاتف: (٠٥/٣٧٤٥٠٦٠،٣٧٤٥٠٦١/٠٥،٣٧٤٥٠٦٢،٠٥) فاكس:(٣٧٤٢٤٨٧) ص . ب :(٤١٨)

ABILITY Of SELF CONCEPT, PROBLEMS SOLVING, ACHIEVEMENT AND SEX IN PREDICTION OF VOCATIONAL MATURITY FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT COMPARED TO THEIR HEARING PEERS

By:

Amani Izzat AL-Masri

Supervisor:

Dr. Jamil Smadi, Prof

ABSTRACT

This study aimed at recognizing the ability of self concept, problems solving, achievement and sex in prediction of vocational maturity for students with hearing impairment compared with their hearing peers, The study individuals consisted of (183) male and female students, (75) of them were all the male and female hearing impairment students joining public schools of hearing disabilities under Jordanian Ministry of Education in each of Amman, Madaba, and Rusifah. (108) male and female hearing students were joining schools near deaf schools which were also under the Ministry of Education in Jordan. .

To achieve goals of the study, the researcher used three scales, the first one is Crites scale for Career Maturity, which was developed by Jerwan (1986), consisting of (30) items, Acceptable reliability indicators were reached for the scale. The researcher also developed a Self-Concept scale, which consisted of (45) items. Acceptable validity and reliability indicators were reached for the scale. The researcher also developed problem-solving scale, which consisted of (35) items. Acceptable validity

and reliability indicators were reached and justified its use for the purposes of the study.

The study Results showed that the level of vocational maturity for students with hearing impairment was higher than hearing students. The total score for the scale of vocational maturity was with average (3.85) for students with hearing impairment, while it was (3.54) for hearing students , and showed that there are statistical significant differences in vocational maturity due to the variable self-concept for students with hearing impairment , while no statistically significant differences were found for hearing students due to the variable of self-concept. There were statistical differences in vocational maturity for each of hearing impairment and hearing students due to the variable of problems' solving. However, there were no statistically significant differences in vocational maturity due to the variable of sex for hearing impairment students, but there were statistically significant differences due to the variable of sex for the benefit of hearing male students.There was no statistically significant difference in the academic achievement neither for students with hearing impairment, nor for hearing students.Overall correlation coefficient between the four variables of the study and vocational maturity for hearing impairment students was (23%). Step Wise Regression showed that the variable of problem solving was statistically significant for hearing impairment students. Overall correlation coefficient between the four variables of the study and vocational maturity for hearing students was (11.7%). Step Wise Regression showed that the variable of sex was statistically significant. The researcher recommends other further studies should be done in vocational maturity for hearing impairment students in Jordan.